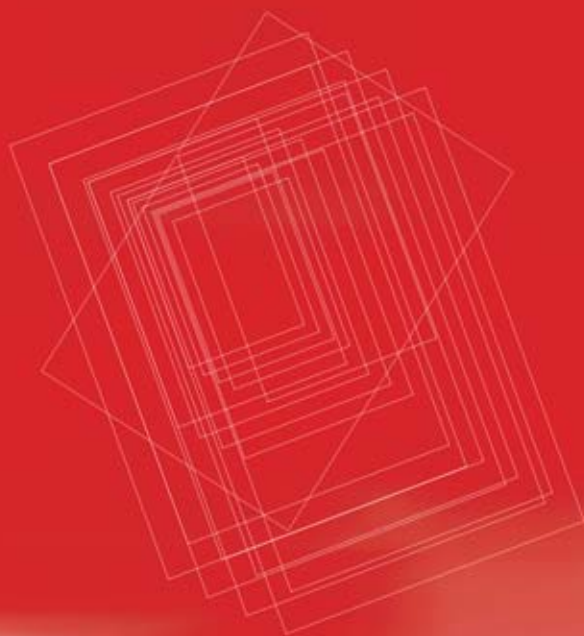


Liana Tăușan



ADAPTAREA ȘCOLARĂ
Demersuri aplicative
la preadolescenți



Presa Universitară Clujeană

LIANA TĂUȘAN
ADAPTAREA ȘCOLARĂ
DEMERSURI APLICATIVE LA PREADOLESCENȚI

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Florea Voiculescu

Conf. univ. dr. Marioara Ludușan

ISBN 978-973-595-678-3

© 2014 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace,
fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Cristian Marius Nuna

Universitatea “Babeș-Bolyai”

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400971 Cluj-Napoca, ROMÂNIA

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: presa_universitara@easynet.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

LIANA TĂUȘAN

ADAPTAREA ȘCOLARĂ

DEMERSURI APLICATIVE LA PREADOLESCENȚI

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2014

CUPRINS

<i>PREFAȚĂ</i>	7
----------------------	---

Capitolul 1.

FENOMENUL ADAPTĂRII ȘCOLARE..... 11

1.1. DELIMITĂRI TERMINOLOGICE	11
1.2. FACTORII CARE STAU LA BAZA ADAPTĂRII / DEZADAPTĂRII ȘCOLARE	16
1.2.1. Factorii interni (bio-psihologici) ai adaptării școlare	17
<i>1.2.1.1. Factorii biologici</i>	17
<i>1.2.1.2. Factorii psihologici</i>	18
1.2.2. Factorii externi ai adaptării școlare	24
<i>1.2.2.1. Factorii școlari</i>	24
<i>1.2.2.2. Factorii socio-familiali</i>	28

Capitolul 2.

PARTICULARITĂȚI BIO-PSIHO-SOCIALE ALE PREADOLESCENȚEI ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCATIVE..... 33

2.1. PREADOLESCENȚA – CONSIDERAȚII GENERALE.....	33
2.2. PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII BIOFIZICE A PREADOLESCENȚILOR	37
2.3. PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII PSIHICE A PREADOLESCENȚILOR ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCATIVE	39
2.3.1. Aspecte reprezentative ale dezvoltării senzoriale și perceptive la preadolescenți	39
2.3.2. Evoluția proceselor psihice cognitive complexe în preadolescență	39
<i>2.3.2.1. Evoluția gândirii la preadolescenți.</i> <i>Implicații educative</i>	39

2.3.2.2. Particularitățile memoriei la preadolescenți. Implicații educative.....	48
2.3.2.3. Aspecte dominante ale dezvoltării imaginației în preadolescență. Implicații educative	53
2.3.3. Evoluția limbajului în preadolescență. Implicații educative	56
2.3.4. Dezvoltarea afectiv-motivațională a preadolescenților. Implicații educative	58
2.3.4.1. Caracteristici ale afectivității în preadolescență	58
2.3.4.2. Motivația școlară la preadolescenți.....	60
2.3.5. Planul personalității preadolescenților	65
2.4. RELAȚIILE SOCIALE ȘI PROFILUL MORAL AL PREADOLESCENȚILOR.....	68

Capitolul 3.

ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA EXIGENȚELE ȘCOLARE SPECIFICE GIMNAZIULUI. ASPECTE METODOLOGICE ȘI REZULTATE ALE CERCETĂRII 71

3.1. ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA EXIGENȚELE ȘCOLARE SPECIFICE GIMNAZIULUI.....	71
3.2. OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII.....	75
3.2.1. Operaționalizarea conceptelor	75
3.2.2. Metodologia cercetării și descrierea instrumentelor utilizate	76
3.3. REZULTATE ALE CERCETĂRII.....	82
3.3.1. Analiza și prelucrarea datelor	82
3.3.2. Concluzii ale cercetării	88
ANEXE	91
BIBLIOGRAFIE	101

PREFAȚĂ

Școala de astăzi a devenit, contrar așteptărilor, un spațiu al confruntărilor și al conflictelor. În aceste condiții, eficiența școlii, în general, și a fiecărui cadru didactic în parte, depind în mare măsură de preocuparea de a cunoaște și de a înțelege elevii și problemele cu care aceștia se confruntă zi de zi. Neglijarea acestei preocupări, ar putea crea, poate fără intenție, premise pentru ca elevul să refuze să învețe, să fugă de la școală, înțelegerea și comunicarea cu educatorii să se realizeze greoi sau deloc, premise pentru apariția conflictelor, indiferenței, ostilității, care ar putea să se finalizeze cu insucces sau eșec școlar.

În aceste condiții, cadrele didactice, specialiștii din școli, părinții și comunitatea, trebuie să acționeze împreună pentru îmbunătățirea actului instructiv-educativ, pentru ca astfel să ajute eficient copilul să se dezvolte sănătos din toate punctele de vedere.

Învățarea și formarea nu implică doar transmitere și înșiruire de cunoștințe, ci înseamnă mai mult decât utilizarea și stimularea memoriei și inteligenței, mai mult decât solicitarea conformismului, implicând întreaga personalitate a dascălului și discipolului său. Altfel spus, în actul de formare-dezvoltare, de afirmare de sine și de pregătire pentru integrarea în societate nu sunt implicate doar procesele cognitive.

Obiectivele slujitorilor școlii nu se mai pot restrânge doar la exigențele și standardele de natură cognitivă, fiind nevoiți să transmită elevilor ceea ce știu și ceea ce li se cere, respectiv fiind permanent în situația de a se face înțeleși, de a demonstra și de a consolida cunoștințe, de a incita, de a provoca. Pregătirea oricărui cadru didactic pentru activitatea cu elevii nu mai poate rămâne doar la nivelul transmiterii unor bogate și temeinice cunoștințe cerute de parcurgerea diferitelor discipline din programa școlară.

Având în vedere aceste considerente, se impune cu necesitate *cunoașterea elevilor și interacționarea adecvată cu ei*, ceea ce implică și alte dimensiuni ale spiritului uman. Dar, această cunoaștere nu trebuie să se rezume doar la nivelul cunoașterii și înțelegerii comune, cotidiene, generale a elevilor și a relațiilor formative cu ei, considerând, că îi cunoaștem bine și că astfel îi înțelegem.

Luând în considerare aceste imperative, prin lucrarea de față autoarea dorește să vină în sprijinul slujitorilor școlii, și implicit a elevilor și părinților acestora, prin prezentarea unor *aspecte socio-psiho-pedagogice* referitoare la problemele sociale

din școală, cu referire specială, la fenomenul de *inadaptare școlară a elevului preadolescent* și își propune prezentarea diferitelor forme ale inadaptării elevului.

Problema adaptării școlare a elevilor din ciclul gimnazial a constituit o preocupare constantă pentru pedagogia românească, fiind în atenția deopotrivă a cercetătorilor, cadrelor didactice și părinților. De peste douăzeci de ani, această abordare a fost prezentă în lucrările de specialitate de la noi din țară.

Valoarea lucrării este dată de faptul că abordează un domeniu în care lucrările cu caracter monografic lipsesc din literatura de specialitate din țara noastră. Tema adaptării și inadaptării școlare apare fie încorporată în lucrări cu caracter mai general, fie în studii și articole de specialitate, alături de unele traduceri sau lucrări străine care au început să pătrundă în ultimul timp la noi în țară.

Ca exemplu în acest sens putem aminti teza de doctorat *Inadaptarea școlară - forme de manifestare și modalități de prevenire* (COAȘAN, A., 1980) și lucrările *Adaptarea școlară* (COAȘAN, A., 1988), *Probleme ale adaptării școlare* (CREȚU, E., 1999) și *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare* (NEAGOE, M., IORDAN, A.D., 2002).

Lucrarea *Adaptarea școlară - demersuri aplicative la preadolescenți*, continuă preocupările autoarei pentru această temă. Astfel, după publicarea studiului *Dificultăți de adaptare școlară. Investigații psiho - sociologice asupra problemelor de adaptare la preadolescenți* (2004), în *Analele Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia*, elaborează lucrarea de față, ca un corolar al preocupărilor în domeniu.

Abordând o temă complexă și de actualitate, cu implicații în viața școlii ca cea a adaptării elevilor la exigențele școlare, autoarea s-a angajat într-o întreprindere dificilă prin tratarea temei dintr-o perspectivă interdisciplinară, sub aspectul a trei dimensiuni științifice: biologică, psihologică și sociologică.

În acest sens, lucrarea face referire, în mod special, la *problematica adaptării școlare*, trecând în revistă tipologiile dificultăților de adaptare școlară. Astfel, autoarea și-a propus să identifice cauzele inadaptării școlare, specifice perioadei preadolescenței și să evidențieze factorii care favorizează adaptarea școlară și modalitățile de intervenție, în vederea prevenirii inadaptării școlare la elevii preadolescenți, investigând modul în care sunt percepute dificultățile de adaptare școlară manifestate în clasa a V-a, din perspectiva elevilor și cadrelor didactice și ponderea fenomenului inadaptării școlare, la începutul preadolescenței.

O temă importantă a lucrării tratează **cadrul conceptual** în ceea ce privește definirea *adaptării* și a principalelor teorii explicative ale fenomenului. Legat de tema adaptării școlare, lucrarea prezintă *fenomenul de inadapotare a elevului*, cu

referire la formele de neadaptare, cauzele și consecințele acesteia, fiind prezentate modalitățile de prevenire și diminuare a fenomenului inadaptării școlare.

Informarea și documentarea teoretică din cele peste 100 de lucrări de specialitate, menționate în bibliografie, din limbile română, engleză și franceză atestă că autoarea a studiat o bogată literatură de specialitate.

Remarcăm de asemenea, în mod deosebit, structura logică, riguroasă, a demersului științific întreprins în cercetare, prezentarea, interpretarea și expunerea rezultatelor obținute în urma prelucrării răspunsurilor la chestionar, centralizate în numeroase tabele, care redau datele investigațiilor concrete.

Lucrarea conține elemente de noutate întemeiate pe investigații concrete și pe analiza bibliografiei și cercetărilor anterioare, putând fi considerată o reală investigație științifică care, prin tema abordată se constituie într-un **îndrumător educativ** și un foarte util **referențial metodic** pentru studenți și cadrele didactice din învățământul gimnazial dar și pentru părinții și specialiștii care activează pe tărâmul școlii.

Fiind puternic ancorată în realitățile sociale actuale, prin conținutul ei lucrarea reprezintă un **instrument util de informare** pus la îndemâna cadrelor didactice și părinților în scopul creșterii gradului de participare al elevilor la activitățile școlare și extrașcolare și, pe această cale, al creșterii eficienței învățării și a gradului de integrare socio-profesională a elevilor.

Aceste aprecieri subliniază valoarea fundamentală și practică a lucrării răspunzând astfel unor cerințe ale domeniului referitoare la adaptarea școlară a elevilor din ciclul gimnazial și astfel la sporirea aportului factorilor implicați la creșterea randamentului școlar, la dezvoltarea deprinderilor socio-profesionale, în scopul asigurării integrării și adaptării rapide la noile situații impuse de economia de piață.

Prin toate aspectele prezentate, lucrarea se dorește a fi un **ghid îndrumător** pentru studenții care se pregătesc pentru profesiunea didactică, dar și pentru specialiști, cadre didactice, psihologi școlari, psihopedagogi, care activează în școli, și care vor să cunoască și să aprofundeze diversele probleme cu care se confruntă școala și elevii, și, nu în ultimul rând, părinților, dornici de a avea pentru consultare un material informativ accesibil, cu aport în educarea, cunoașterea elevilor și sprijinirea acestora în depășirea obstacolelor.

Sperăm astfel ca, studiul lucrării completat cu studiul unei minime bibliografii, să se dovedească **un instrument de lucru util** în îndeplinirea misiunii pe care o au toți actorii sociali, deoarece viitorul societății depinde, în foarte mare măsură, de formarea unor tineri cu o personalitate puternică, fundamentată pe valorile democrației și apți să-și construiască idealuri și să lupte pentru realizarea lor.

Conf. univ. dr. Marioara Ludușan

Capitolul 1

FENOMENUL ADAPTĂRII ȘCOLARE

Problema adaptării și a inadaptării școlare reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional. Cercetările întreprinse în acest scop, sunt orientate îndeosebi spre identificarea cauzelor care pot genera dificultăți de adaptare școlară, a factorilor care favorizează adaptarea școlară, a formelor inadaptării școlare, precum și a modalităților de prevenire și diminuare a fenomenului inadaptării școlare.

Una dintre perioadele în care se înregistrează frecvente dificultăți de adaptare școlară este reprezentată de debutul preadolescenței, perioadă căreia, în planul activității școlare îi corespunde trecerea elevilor de la învățământul primar la învățământul gimnazial. Dificultățile de adaptare școlară care se pot manifesta la începutul clasei a V-a, pot fi generate de transformările multiple și uneori bruște care se produc în sfera a două planuri: planul dezvoltării bio-psihologice și planul activității instructiv-educative. De modul în care se realizează interacțiunea dintre particularitățile fizice, intelectuale, afective și de personalitate ale preadolescentului, pe de-o parte, și exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, pe de altă parte, depind posibilitățile de adaptare școlară ale elevului preadolescent. Adaptarea preadolescentului la noile cerințe pe care le implică atât transformările suferite de el în plan bio-psihologic, cât și unele modificări în planul activității instructiv-educative, este o condiție a realizării și menținerii echilibrului morfo-funcțional, psiho-moral și social al elevului.

1.1. DELIMITĂRI TERMINOLOGICE

În decursul existenței sale, omul, privit ca sistem bio-psiho-social, este nevoit să se adapteze continuu condițiilor mereu schimbătoare ale mediului natural și ale mediului sociocultural, pentru a se putea forma ca personalitate, pentru a putea deveni pe măsura potențialului său biopsihic. Însușirile biologice (ereditare sau

dobândite) îi vor asigura adaptarea la mediul natural, iar însușirile psihice îi vor permite adaptarea la mediul social-istoric și cultural. Procesul de adaptare permanentă a ființei umane, îi asigură acesteia echilibrul biopsihic fără de care nu poate supraviețui.

Adaptarea este un concept generic, care desemnează un fenomen deosebit de complex, cu o sferă și un conținut extrem de largi, fiind studiat de diverse discipline (biologie, psihologie, medicină, sociologie, pedagogie, antropologie etc.), și având o anumită specificitate pentru fiecare dintre ele. Identificarea și delimitarea acestei specificități a conceptului pentru fiecare disciplină în parte, precum și evitarea transferării neadecvate a sensurilor date termenului, de la un domeniu la altul, sunt condiții esențiale pentru explicarea și elucidarea fenomenului adaptării.

Adaptarea, în general, desemnează proprietatea fundamentală a unui organism de a se modifica structural și funcțional în funcție de cerințele mediului înconjurător, în funcție de schimbările cantitative și calitative ale acestuia. Organismul este considerat adaptat dacă are o funcționare normală, în urma unor schimburi între el și mediu. Adaptarea a fost definită și ca fiind „un ansamblu de procese și activități prin care se trece de la un echilibru mai puțin stabil între organism și mediu, la un echilibru mai stabil” (Popescu-Neveanu, 1978, p. 24).

În literatura de specialitate, de cele mai multe ori, adaptarea a fost analizată ca un concept preponderent biologic, psihologic sau sociologic. *Din perspectivă biologică*, adaptarea reprezintă „un proces de modificare a organismelor vii, în urma căruia rezultă o corelare a structurii morfologice și a funcțiunilor fiziologice ale viețuitoarelor în raport cu mediul înconjurător” (DEX, 1975, p. 10). Ea constă în schimburile permanente dintre organism și mediul înconjurător, în vederea menținerii echilibrului interior al organismului, dar și a echilibrului între organism și mediul exterior. Este vorba de o modificare a structurii sau funcționalității organismului, atunci când acesta interacționează cu mediul său înconjurător, pentru plasarea lui într-o poziție optimă față de mediu și pentru a avea o funcționare normală.

Cele două mari orientări teoretice din biologie care au încercat să explice adaptarea (teoria lui Darwin și teoria lui Lamarck), stau de fapt la baza majorității definițiilor date adaptării de către diverși specialiști. *Teoria lui Darwin* pune accent pe acțiunea și transformarea mediului, în urma căreia se vor selecta organismele și speciile cele mai adaptate. Această teorie stă la baza concepției autorilor care definesc adaptarea ca fiind o schimbare a mediului înconjurător, schimbare ce poate fi posibilă prin cunoașterea și utilizarea eficientă a legilor naturii și printr-o utilizare creatoare a inteligenței umane. Din această perspectivă adaptarea este înțeleasă ca fiind o adaptare a mediului la organism, o construcție și o schimbare a mediului

înconjurător, în vederea realizării homeostaziei. Acest mod de concepere și explicare a adaptării echivalează, de fapt, cu conceptul de asimilare. Cea de-a doua teorie biologică referitoare la adaptare, a lui *Lamarck*, pune accent pe puterea organismului de a se adapta la mediu. Adaptarea este definită din această perspectivă, ca fiind proprietatea organismelor de a-și modifica structura, funcțiile și comportamentul în raport cu schimbările intervenite în mediul înconjurător, în vederea realizării și menținerii echilibrului între organism și mediu. Adaptarea, definită din acest unghi de vedere, se identifică cu acomodarea (Neagoe, Iordan, 2002).

Adaptarea de tip psihologic este considerată ca fiind modificarea comportamentului individului în funcție de solicitările, cerințele mediului socio-cultural, dar și modificarea condițiilor de mediu în funcție de aspirațiile și scopurile individului. Este vorba de realizarea celor două dimensiuni ale adaptării: acomodarea și asimilarea, care reprezintă procesele adaptării psihice la mediu. Adaptarea individului, echilibrul său psihologic depinde de modul în care se realizează și interacționează cele două procese. Adaptarea de tip psihologic presupune atât asimilarea unor cunoștințe, informații, norme, valori, formarea unor priceperi, deprinderi, competențe, abilități, atitudini solicitate de societate, de condițiile mediului socio-cultural, cât și renunțarea la norme de conduită, valori sau atitudini care nu sunt dezirabile din punct de vedere social.

Inadaptarea reprezintă incapacitatea individului de a realiza cele două procese fundamentale ale adaptării: acomodarea și asimilarea. Este vorba de incapacitatea individului de a-și ajusta comportamentul în funcție de exigențele și cerințele mediului socio-cultural, sau de ignorarea și respingerea acestor cerințe în mod deliberat, în această situație nerealizându-se acomodarea. Mult mai rare sunt cazurile de inadaptare când individul ignoră propriile aspirații, dorințe, preferințe, opțiuni, nerealizându-se procesul de asimilare (Albu, 2002).

P. Popescu-Neveanu definește asimilarea ca fiind „procesul de integrare a condițiilor de mediu la structura internă a organismului”. Autorul delimitează asimilarea psihică de asimilarea socială. Asimilarea psihică este definită ca o încorporare, absorbție a „unui obiect exterior la o schemă de acțiune interioară subiectului”, iar asimilarea socială ca un „proces prin care indivizii sau grupurile aparținând unor culturi sau medii sociale diferite se transformă, omogenizându-se”, datorită unei influențe socio-culturale mai puternice sau mai valoroase (Popescu-Neveanu, 1978, p. 64-65).

Din perspectivă sociologică, adaptarea umană reprezintă una dintre fazele procesului de integrare socială, alături de acomodare, participare și integrare propriu-zisă. Integrarea socială desemnează diversele modalități de interacțiune

între un individ (sau un grup de indivizi) care urmează să se integreze și un anumit mediu social (mediu integrator), care au drept scop instalarea unui echilibru la nivel funcțional (atât în ceea ce privește individul, cât și mediul integrator), și prin care individul urmărește să ocupe și să i se recunoască un anumit statut în cadrul acelui mediu social. *Acomodarea* reprezintă prima etapă a integrării sociale și se realizează printr-o informare a individului cu privire la caracteristicile și cerințele noului rol sau statut pe care-l va avea în sistemul în care urmează să se integreze. În cea de-a doua fază a integrării, *adaptarea*, individul asimilează cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi necesare pentru a răspunde solicitărilor și a se conforma cerințelor impuse de noul mediu. Cea de-a treia etapă este *participarea* și implică capacitatea individului de a-și manifesta și exprima propriile inițiative vizavi de rolul și statutul pe care și le-a asumat, iar *integrarea propriu-zisă* este ultima etapă a procesului de integrare socială și se caracterizează prin faptul că individul care s-a integrat a devenit un element funcțional al mediului integrator.

În literatura de specialitate sunt specificate două tipuri de integrare socială: *integrare prin asimilare socială* și *integrare prin schimbare reciprocă*. Primul tip de integrare desemnează receptarea, interiorizarea și respectarea valorilor, normelor și modelelor comportamentale specifice mediului social integrator, iar integrarea prin schimbare reciprocă presupune o modificare de ambele părți (atât la nivelul individului care urmează să se integreze, cât și la nivelul mediului integrator), ca urmare a interacțiunii dintre ele (Neagoe, Iordan, 2002).

Dintr-un alt punct de vedere, pentru aprofundarea noțiunii de adaptare umană, se face distincția între *adaptarea autoplasică* și *adaptarea aloplastică*. Adaptarea autoplasică se realizează prin modificări ale organismului, modificări interne ale individului, ca urmare a interacționării sale cu mediul, iar adaptarea aloplastică se realizează pe baza modificărilor active ale mediului înconjurător (Jurcău, 2000).

Formele de adaptare specifice ființei umane sunt: *adaptarea senzorială*, *adaptarea mentală* și *adaptarea socială*.

Adaptarea senzorială reprezintă modificarea temporară a sensibilității analizatorilor, în urma unor stimulări specifice de intensitate constantă. Astfel, nivelul sensibilității analizatorilor scade sub acțiunea unor stimuli puternici și crește sub influența unor stimuli slabi. Adaptarea senzorială (vizuală, auditivă, olfactivă, cutanată, kinestezică) constă în formarea conduitelor senzoriale, a căror bază se pune încă din primul an de viață, conduite care se fundamentează pe modificările și transformările anatomomorfologice și neurofiziologice. Aceste tipuri de adaptare senzorială constituie baza formării capacităților intelectuale, cunoașterea senzorială fiind implicată în toate procesele de cunoaștere superioară.

Adaptarea mentală este specifică doar omului, antrenând în procesualitatea sa funcții superioare ca: inteligență, gândire, memorie, imaginație, limbaj. Dintre acestea, ponderea cea mai mare în procesul adaptării o are inteligența, care, conform concepției lui Piaget, reprezintă însăși echilibrarea. Adaptarea mentală, spre deosebire de cea senzorială „este determinată socialmente, prin asimilarea modelelor culturale și sociale” (Crețu, 1999, p. 27). În concepția lui Piaget, adaptarea reprezintă realizarea unui echilibru între asimilare și acomodare.

Adaptarea socială reprezintă realizarea echilibrului unei persoane cu un mediu social nou, printr-un „acord între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței” (Popescu-Neveanu, 1978, p. 25). Pentru realizarea adaptării sociale, individul trebuie să dispună de capacitatea de a asimila valorile, normele, regulile culturale, spirituale și materiale caracteristice noului mediu social. Este vorba despre o ajustare a comportamentului individului în funcție de cerințele mediului social. Adaptarea socială se realizează prin intermediul interacționării și relaționării individului cu membrii ai societății, creându-se astfel relații sociale, și prin punerea în acțiune a mecanismelor de reglare și autoreglare comportamentală și funcțională.

Raportarea fenomenului adaptării umane la specificul activității instructiv-educative, a generat termenul de *adaptare școlară*, care reprezintă una dintre laturile adaptării sociale, și este considerată ca fiind atât o *adaptare autoplasică*, cât și o adaptare *aloplasică*. Adaptarea școlară desemnează concordanța, compatibilitatea dintre cerințele și exigențele impuse de activitatea instructiv-educativă, pe de-o parte, și personalitatea elevului, capacitățile lui și răspunsurile față de aceste solicitări (concretizate în: cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, atitudini, comportamente, etc.), pe de altă parte. Existența unui raport de compatibilitate între cele două categorii amintite, atestă faptul că elevul este adaptat din punct de vedere școlar, în timp ce incompatibilitatea, neconcordanța dintre ele indică instalarea fenomenului de *inadaptare școlară*. Adaptarea școlară poate fi definită, dintr-un prim punct de vedere, ca fiind procesul de transformare, ajustare a comportamentului elevului în funcție de cerințele și exigențele procesului instructiv-educativ, pentru a răspunde adecvat acestora. Pe de altă parte, însă, adaptarea școlară presupune și modificarea, reglarea, ajustarea procesului instructiv-educativ în funcție de potențialul și capacitățile psihoindividuale ale elevilor. Scopul final al tuturor acestor modificări și ajustări realizate de ambele părți (atât la nivelul elevului, cât și la nivelul procesului instructiv-educativ) este realizarea unui echilibru, a unei concordanțe între cerințele mediului școlar și comportamentul de răspuns al elevului față de acestea, dar și între nevoile,

capacitățile elevului și modul de adecvare a procesului instructiv-educativ față de acestea (Coașan, Vasilescu, 1988).

Adaptarea școlară poate fi detaliată în două dimensiuni: *adaptarea pedagogică (instrucțională)* și *adaptarea relațională*. Adaptarea pedagogică desemnează capacitatea elevului de a asimila cunoștințe, informații și de a-și forma priceperi, deprinderi, capacități, abilități și competențe solicitate de procesul instructiv-educativ și exprimate la nivelul obiectivelor acestuia, iar adaptarea relațională exprimă capacitatea elevului de a relaționa cu profesorii, elevii, de a asimila normele și regulile de conduită care sunt acceptate și funcționează în interiorul mediului școlar și extrașcolar.

1.2. FACTORII CARE STAU LA BAZA ADAPTĂRII / DEZADAPTĂRII ȘCOLARE

Din punct de vedere pedagogic, mai importantă decât intervenția pentru remedierea dezadaptării școlare, este prevenirea și preîntâmpinarea ei. Însă, această acțiune de prevenire trebuie să se întemeieze pe cunoașterea eventualelor cauze care pot genera dezadaptarea școlară. Aceste cauze sunt legate de anumite disfuncționalități și distorsiuni care pot interveni la nivelul factorilor care favorizează adaptarea școlară.

Adaptarea școlară este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi grupați în două categorii: *factori interni* (biopsihologici) și *factori externi* (școlari și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului. Toți factorii incluși în cele două categorii interacționează, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți. Nu putem vorbi de identificarea unui singur factor, a cărui acțiune ar fi decisivă în conturarea adaptării sau dezadaptării școlare. Oricare dintre factori condiționează într-o măsură mai mare sau mai mică rezultatele școlare ale elevului, precum și capacitatea sa de a interioriza normele, regulile și de a relaționa cu cei din jur.

În toate cazurile, dezadaptarea școlară este determinată de acțiunea combinată, concomitentă sau succesivă a tuturor categoriilor de factori, între care există o cauzalitate circulară (efectul devine la rândul său cauză, care va genera un alt efect). Această cauzalitate circulară funcționează atât în cadrul corelațiilor dintre factorii interni și externi, cât și în interiorul fiecăreia dintre cele două categorii de factori.

1.2.1. Factorii interni (bio-psihologici) ai adaptării școlare

Factorii interni sunt legați de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, de particularitățile anatomo-fiziologice și de variabilele personalității elevului. În general, sunt grupați în două categorii: *factori biologici* și *factori psihologici*.

1.2.1.1. Factorii biologici

În cadrul *factorilor biologici* un loc important îl ocupă factorii de ordin somato-fiziologic: *dezvoltarea fizică*, *starea de sănătate* și *echilibrul fiziologic*.

Dezvoltarea fizică include o serie de parametri biologici, a căror abatere de la valoarea medie normală poate favoriza instalarea stării de oboseală, cu repercusiuni asupra desfășurării activității intelectuale, sau instalarea unor complexe care determină tendința de izolare, de evitare a activităților în grup (determinând un deficit informațional al elevului în cauză și o slabă capacitate de relaționare cu ceilalți). Acești parametri biologici se referă la: statură, greutate, forță musculară, maturizare fizică.

Starea generală a sănătății influențează puterea de muncă și rezistența la efort a elevului. Elevii cu o stare de sănătate precară dispun de o capacitate mai redusă de rezistență în cazul unui efort prelungit. S-a constatat, de asemenea că, cu cât nivelul inteligenței este mai scăzut, cu atât rolul jucat de starea sănătății în obținerea rezultatelor școlare este mai important.

Echilibrul fiziologic este determinat de manifestarea funcțiilor vitale ale organismului (metabolism, glande endocrine, respirație, circulație etc.), precum și de starea generală a sistemului nervos și a analizatorilor. Echilibrul fiziologic poate fi perturbat de: deficiențe senzoriale, stări nervoase, disfuncții ale glandelor endocrine, perturbări legate de somn, care vor avea consecințe negative asupra activității de învățare, și implicit asupra procesului de adaptare școlară. Dificultățile de ordin fiziologic pot influența direct activitatea școlară, prin reducerea capacității de mobilizare și concentrare, prin creșterea gradului de oboseală, sau indirect, prin adoptarea unor atitudini inadecvate din partea părinților față de aceste dificultăți. Atitudinea inadecvată a părinților se poate manifesta fie prin subestimarea disfuncțiilor fiziologice și înlocuirea lor cu alți factori, în special de natură caracterială (lene, rea-voință, lipsă de atenție, ignoranță etc.), fie prin adoptarea unei atitudini de supraprotecție. În timp ce în prima situație asistăm la o accentuare a conflictelor intrafamiliale, cea de-a doua contribuie la menținerea unor conduite pasive, dependente față de adulți, incompatibile cu adaptarea școlară (Nicola, 1996).

1.2.1.2. Factorii psihologici

În cadrul *factorilor psihologici* care influențează adaptarea școlară s-au delimitat *factorii intelectuali* și *factorii nonintelectuali*.

Factorii intelectuali se referă la particularități ale inteligenței și proceselor cognitive (gândire, memorie, imaginație, limbaj, atenție). Reușita în activitatea de învățare presupune un anumit nivel al dezvoltării și funcționării inteligenței și proceselor cognitive. *Inteligența* a fost definită ca fiind „capacitatea de adaptare la situații problematice noi, instrument al reușitei, al cunoașterii; capacitatea de a dobândi capacități; instrument al abstractizării, combinării, sintezei” (Kulcsar, 1978, p. 41). Ea asigură individului posibilitatea adaptării la noile situații, prin anticiparea unor soluții adecvate, pe baza restructurării experienței anterioare. După J. Piaget, inteligența este o formă specifică de adaptare, ce se realizează printr-un echilibru între *asimilare* și *acomodare*. Din punct de vedere funcțional, inteligența este o aptitudine generală, ce permite adaptarea la situațiile noi, prin verificarea critică a soluțiilor posibile și utilizarea achizițiilor anterioare. Funcția principală a inteligenței este, deci, adaptarea, iar nota ei definitorie este capacitatea de anticipare, pe baza restructurării experiențelor și conduitelor învățate.

Din punct de vedere structural, inteligența este o rezultată a interacțiunii dintre diferite procese și operații mintale. Realizarea conduitei inteligente presupune convergența proceselor psihice (gândire, memorie, imaginație, limbaj, atenție), care formează o structură cognitivă complexă și dinamică. Inteligența le integrează astfel într-un tot, care determină conduite inteligente. Astfel, pentru descoperirea unor relații noi între obiecte și fenomene, pentru combinarea informațiilor, pentru formularea ipotezelor și anticiparea rezultatelor, inteligența presupune utilizarea operațiilor gândirii. Pentru stocarea informațiilor și a experiențelor anterioare, și pentru reactualizarea lor în anumite situații, inteligența utilizează memoria. De asemenea, percepția, imaginația, atenția, sunt implicate în inteligență prin datele oferite, prin realizarea unor corelații noi și prin gradul de concentrare (Nicola, 1996)

Multă vreme inteligența a fost considerată drept cel mai important factor al reușitei școlare, ca urmare a elaborării testelor de inteligență (la începutul sec. XX), și apoi a identificării unui coeficient de corelație destul de ridicat între scorurile obținute la testele de inteligență și performanțele școlare. Astfel, în urma cercetărilor s-a stabilit că aproximativ 50% din succesul școlar al elevilor este datorat potențialului lor intelectual. Ulterior, însă, s-a demonstrat că aceste corelații sunt valabile doar pentru perioada de început a școlarității, capacitatea predictivă a testelor de inteligență scăzând progresiv, pe măsură ce elevul înaintază spre niveluri mai înalte de școlarizare. Aceasta înseamnă că inteligența este doar unul

dintre factorii adaptării (dezadaptării) școlare, pe lângă ea intervenind și alți factori a căror pondere este din ce în ce mai mare, odată cu parcurgerea etapelor de școlarizare. Inteligența devine totuși un factor fundamental, în cazurile de deficiență mentală (Sălăvăstru, 2004).

Deficiența mentală indică o diminuare a funcțiilor cognitive, o reducere a capacităților psihice, fapt ce determină dereglări ale mecanismelor de adaptare a individului la condițiile de mediu. Întârzierile mentale reprezintă o premisă a inadaptării școlare, mai ales atunci când sunt asociate cu tulburări afective și condiții de mediu nefavorabile. Ele se manifestă în general prin incapacitatea individului de a anticipa efecte, consecințe, stări emotive, motiv pentru care el trăiește mai mult „în prezent” (Cosmovici, Iacob, 1998).

Raportată la coeficientul de inteligență (IQ), deficiența mentală este indicată de un IQ sub 70: deficiență mentală ușoară (IQ între 55 și 70), deficiență mentală moderată (IQ între 40 și 55), deficiență mentală severă (IQ între 20 și 40) și deficiență mentală profundă (IQ sub 20). În cazul unui elev cu dificultăți de adaptare la activitatea școlară, primul pas în analiza și diagnosticarea cazului trebuie să fie măsurarea inteligenței, pentru a descoperi eventualele deficiențe intelectuale. Atunci când se constată un nivel intelectual sub limită ($IQ < 70$), se impune orientarea elevului către școli speciale.

O categorie aparte o reprezintă elevii cu inteligență de limită (IQ între 70 și 80), deoarece pentru integrarea lor școlară, o condiție esențială este diferențierea și individualizarea curriculumului (Sălăvăstru, 2004). Elevii cu intelect liminar se integrează doar la limita inferioară a cerințelor activității școlare. Ei nu pot realiza sarcinile școlare decât până la un anumit nivel de complexitate, chiar dacă există condiții optime de motivație, atitudine sau particularități afective și voliționale pozitive. Există un prag al adaptării școlare a acestor elevi, care nu poate fi depășit de mecanismele lor intelectuale (Coașan, Vasilescu, 1988).

Specificul activității școlare a impus termenul de *intelență școlară* sau *aptitudine școlară*. În perspectiva concepției lui J. Piaget, inteligența școlară desemnează echilibrul dinamic dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea, la diferite niveluri de școlarizare. Definirea inteligenței școlare se poate face numai în raport cu activitatea școlară. Astfel, din perspectivă funcțională, inteligența școlară facilitează adaptarea elevului la situațiile problematice de tip școlar, prin asimilarea cerințelor școlare și prin acomodarea la aceste cerințe. Din perspectivă structurală, inteligența școlară constă în convergența proceselor și a operațiilor intelectuale implicate în activitatea școlară. Sintetizând, putem spune că aptitudinea școlară exprimă gradul de adaptare a elevului la cerințele activității

școlare, fiind un complex structurat de funcții psihice care oferă elevului posibilitatea adaptării la ansamblul cerințelor pe care le generează procesul de învățământ.

În ceea ce privește structura inteligenței școlare, aceasta a fost elaborată de către P. E. Vernon, cu ajutorul analizei factoriale. Nucleul acesteia este format din: *inteligența generală* („g”), *factorul verbal-educational* („v:ed”), *motivație, atitudine, perseverență, interes* („x”), la care se adaugă *factorul spațial-mecanic* („k:m”), *factorul numeric* („n”) etc. Rezultatele școlare bune sunt condiționate de un înalt nivel de dezvoltare a inteligenței generale, aptitudinii verbale, interesului față de activitatea școlară, perseverenței și a altor factori de personalitate. Eventualele deficiențe ale inteligenței generale și ale aptitudinii verbale ar putea cauza eșecuri școlare. Și ceilalți factori au importanța lor în condiționarea reușitei școlare, dar incomparabil mai mică decât cea a factorilor „g”, „v:ed” și „x”. După A. Roșca și B. Zörgö, cel mai important pare să fie factorul „x”, adică motivația, interesul și atitudinea față de activitatea școlară (Kulcsar, 1978).

Inteligența școlară, ca formă particulară a inteligenței, se dezvoltă în cadrul procesului de învățământ, prin modelarea potențialităților intelectuale ale elevului. Pe baza celor prezentate, putem concluziona că inteligența școlară este o condiție a adaptării școlare, dar este și rezultat al acestui proces. Aceasta pentru că aptitudinea școlară (ca și celelalte aptitudini) presupune anumite potențialități, stări virtuale, care, într-un context socio-cultural favorabil se vor actualiza.

Astfel, adaptarea școlară nu este un indiciu fidel al valorii inteligenței generale, deoarece capacitatea de adaptare școlară depinde de inteligența școlară. Însă, nici inteligența școlară nu se reflectă în mod fidel în adaptarea școlară, deoarece intervine și influența altor factori (nonintelectuali sau externi).

În categoria **factorilor nonintelectuali** am inclus: *factorii motivaționali, factorii afectiv-atitudinali și factorii volitiv-caracteriali*.

Factorii motivaționali. Motivația desemnează totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, iar motivația învățării reprezintă totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. Motivația îndeplinește, deci, un rol dinamizator și activizant în activitatea școlară a elevilor. O motivație puternică favorizează obținerea unor performanțe superioare, pe când, o motivație slabă determină o scădere a participării elevului la activitatea de învățare. Este vorba despre legea *optimului motivațional*, conform căreia cu cât gradul de motivare este mai ridicat, cu atât performanța obținută în activitatea de învățare este mai bună. Acest lucru este valabil, însă, numai până la un punct numit *nivel critic*, dincolo de care un plus de motivare determină supramotivarea cu efecte negative asupra performanțelor școlare. În același timp, și submotivarea

determină obținerea unor performanțe scăzute în activitatea de învățare. Nivelul optim de activare motivațională depinde de conținutul, complexitatea sarcinii, aptitudini, echilibru emotiv, temperament etc. (Nicola, 1996).

În ansamblul factorilor motivaționali, putem distinge *motive extrinseci* și *motive intrinseci*. În cazul motivației extrinseci învățarea este determinată de un motiv extern, susținută de o recompensă din exterior (lauda, dojana, recompensa, pedeapsa). În acest caz, elevii desfășoară activitatea nu pentru plăcerea pe care aceasta o provoacă, ci pentru anumite consecințe pe care le așteaptă sau le evită. De motivație intrinsecă vorbim atunci când însăși efectuarea unei activități aduce satisfacție și plăcere. În acest caz, mobilurile interne: bucuria cunoașterii, plăcerea de a desfășura o activitate intelectuală, creșterea posibilităților intelectuale conștientizate de către elev prin rezolvarea cu succes a diverselor probleme, orientează și susțin din interior eforturile elevului în învățarea disciplinei respective.

Specifică activității de învățare este motivația cognitivă, care este de natură intrinsecă. Dintre motivele cognitive putem aminti: trebuința de informație, trebuința de performanță, curiozitatea perceptivă, curiozitatea epistemică, trebuința de autorealizare etc. Un rol asemănător îl au și interesele cognitive, care se manifestă prin reacții de atracție, preferința pentru informațiile dintr-un anumit domeniu. Motivația cognitivă nu se formează de la sine, nu este înăscută, ci presupune crearea unor condiții favorabile, organizarea condițiilor de învățare, astfel încât acestea să devină motivante pentru elev. În acest sens, precizarea clară a scopurilor activităților, oferirea perspectivei aplicării în practică a cunoștințelor, îndrumarea elevilor în însușirea unor tehnici de studiu individual și muncă independentă, crearea unor situații problematizante, a unor experimente, demonstrații care să întrețină curiozitatea elevilor, sunt doar câteva dintre modalitățile pe care profesorul le poate utiliza pentru a stimula motivația cognitivă a elevilor. Lipsa motivației pentru activitatea școlară, corelată cu o atitudine negativă față de școală, declanșează mecanisme de evitare și refuzare a sarcinilor instructiv-educative, care constituie premise ale inadaptării școlare.

Factorii afectiv-atitudinali, care influențează capacitatea de adaptare a elevului la cerințele activității școlare sunt: dimensiunea stabilitate-instabilitate emoțională, atitudinea față de activitatea de învățare, nivelul de aspirație al elevului, încrederea în sine și autoreglarea.

Dimensiunea stabilitate-instabilitate emoțională. Stabilitatea emoțională se caracterizează prin: echilibru intern, autocontrol, stăpânire de sine, putere de concentrare. La celălalt pol, instabilitatea se manifestă prin: dezechilibru emotiv, agitație psihomotorie, excitabilitate accentuată, discontinuitate în activitate, slabă

capacitate de concentrare a atenției. O persoană instabilă emotiv prezintă o capacitate redusă de adaptare la mediu. Capacitatea de adaptare este cu atât mai scăzută, cu cât instabilitatea emotivă este mai accentuată și cerințele mediului sunt mai complexe. În cazul acestor persoane, activitatea se desfășoară cu intermitențe, iar capacitatea de concentrare asupra ei este redusă (fluctuații mari ale atenției), instabilitatea emotivă având efecte și la nivelul proceselor psihice: superficialitatea gândirii, incapacitatea de a depune efort voluntar pe perioada unei activități de lungă durată, incapacitatea înțelegerii și ascultării explicațiilor lungi, instalarea oboselii. Într-o anumită măsură, la copiii mici instabilitatea este normală, însă sub influența vârstei și a educației ea se reduce treptat, în funcție de temperamentul fiecăruia. În anumite cazuri ea se menține (cazurile elevilor care au suferi șocuri emoționale repetate), și se asociază de cele mai multe ori cu eșecul școlar sau inadaptarea școlară (Kulcsar, 1978).

Atitudinea față de activitatea de învățare. O atitudine pozitivă față de activitatea de învățare permite o mobilizare a tuturor capacităților, resorturilor interne, pe când o atitudine negativă poate declanșa evitarea sau refuzul îndeplinirii obligațiilor școlare. În formarea atitudinii față de învățătură, un rol important îl au: semnificația sarcinilor de învățare pentru elev și aprecierea rezultatelor sale în activitatea școlară de către părinți și profesori (Nicola, 1996).

Nivelul de aspirație. Între succesul școlar și nivelul de aspirație al elevului, există o relație de interacțiune reciprocă. Un nivel de aspirație ridicat poate determina angajarea elevului în situații ce se pot finaliza printr-un insucces. Astfel, elevul în cauză, într-o situație similară va avea un nivel de aspirație mai scăzut, adică insuccesul poate reduce nivelul de aspirație, iar nivelul de aspirație scăzut va reduce, în majoritatea cazurilor, performanțele elevului.

Nivelul de aspirație depinde foarte mult de calitatea mediului din care provine elevul, de aspirațiile grupurilor din care face parte: familia, grupul școlar, grupul de prieteni. Astfel, elevii proveniți dintr-un mediu echilibrat, stabil, cu modele pozitive de comportament, care promovează o gândire pozitivă, optimistă, speranța reușitei, vor avea un nivel de aspirație înalt, spre deosebire de cei proveniți din medii neechilibrate, instabile, frustrante sau supraprotectoare, care vor avea un nivel mai redus de aspirație. Nivelul de aspirație se modifică, evoluează, având tendința apropierii de aspirațiile mai ridicate ale membrilor grupului de referință (clasă, familie etc.) (Kulcsar, 1978).

Elevii cu nivel de aspirație scăzut prezintă, de obicei, și un grad redus de *toleranță la frustrare*. Sentimentul de frustrare exprimă o stare de disconfort generată de nesatisfacerea unor trebuințe, dorințe, aspirații, din cauza unor obstacole

interioare sau exterioare. Pragul de rezistență la frustrare diferă de la un individ la altul, în funcție de disponibilitatea fiecăruia de a realiza dialoguri flexibile, de a face schimburi de valori spirituale, materiale și în cele din urmă și în funcție de educație. Elevii care prezintă o toleranță redusă la frustrare nu pot să accepte reproșuri sau sugestii, sunt dominați de egoism și de incapacitatea de se detașa de tendințele lor egocentrice, și de multe ori vor recurge la satisfacerea trebuințelor lor pe alte căi decât cele acceptate de normele și regulile care funcționează în interiorul mediului școlar.

Încrederea în sine și autoreglarea. Sentimentul de *încredere în sine*, care se formează pe baza unei autoevaluări pozitive, este indispensabil elevului, deoarece favorizează mobilizarea, orientarea eforturilor sale în vederea satisfacerii cerințelor activității instructiv-educative. Absența unei atitudini caracterizată printr-o autoevaluare pozitivă se va răsfrânge nefavorabil asupra *capacității de autoreglare* a elevului. „Capacitatea de autoreglare este o abilitate sintetică, rezultată din confluența factorilor cognitivi, afectiv-motivaționali (nivel de aspirație, încredere-neîncredere în sine etc.) și volitiv-caracteriali (perseverență, stăpânire de sine etc.)” (Kulcsar, 1978, p. 72). O autoapreciere subiectivă, generată de sentimente de inferioritate, neîncredere în sine, se asociază frecvent cu o slabă capacitate de autoreglare, generând fenomenul de inadaptare școlară. Adaptabilitatea școlară a elevului este dependentă și de capacitatea de autoreglare.

Prin reglarea psihică, a cărei funcție esențială este adaptarea individului la cerințele mediului, individul își ajustează comportamentul și rezultatele, își dozează resursele interne în funcție de importanța și dificultatea sarcinii, își inhibă tendințele impulsive și face față situațiilor conflictuale și insuccesului.

Capacitatea de reglare psihică se formează prin învățare, prin interiorizarea modelelor sociale de comportare. Odată cu interiorizarea acestor modele culturale, reglarea comportamentului se va face din interior, ceea ce reprezintă de fapt autoreglarea (Kulcsar, 1978).

Factorii volitiv-caracteriali. Anumite *trăsături volitiv-caracteriale*: perseverența, conștiinciozitatea, ambiția, stăpânirea de sine, spiritul de inițiativă, rezistența la efort, permit mobilizarea resurselor energetice ale elevului pentru învingerea dificultăților, obstacolelor, depășirea conflictelor motivaționale, alegerea și fixarea scopurilor în activitatea de învățare. Trăsăturile volitiv-caracteriale de la polul negativ vor îngreuna activitatea de învățare, favorizând inadaptarea școlară.

Puterea de muncă, rezistența la efort, ritmul de lucru al elevilor influențează adaptabilitatea lor școlară. Sunt elevi care au un *ritm de lucru* excesiv de lent, având nevoie de o perioadă mult mai mare de timp pentru rezolvarea sarcinilor

școlare, decât colegii lor. De aceea, în unele situații, ritmul prea lent de lucru poate genera anumite forme de inadaptare școlară. Orice încercare bruscă din partea școlii sau a familiei de a-l face pe elev mai rapid, poate duce la confuzii, eșecuri și accentuarea stării tensionale a elevului.

Activitatea școlară poate genera o scădere a capacității de muncă, ceea ce echivalează cu instalarea *oboselii*. Capacitatea de muncă și instalarea oboselii sunt dependente de o serie de factori afectivi, motivaționali, nevoi, interese, dorințe, atitudini ale elevului față de activitatea școlară. Oboseala, ca stare subiectivă, este condiționată și de monotonie, plictiseală, neatenție, intensitatea și conținutul activității, variația capacității de muncă pe parcursul unei zile etc. De asemenea, practica unora dintre elevi de a memora mecanic și de a reproduce fidel conținutul din notițe sau manual, practică încurajată și aprobată și de unii profesori, favorizează apariția fenomenului de oboseală (Kulcsar, 1978).

Rezistența scăzută la efort a fost denumită și cu termenul de *astenie*, cu cele două forme ale sale: *fiziologică* și *caracterială*. În cazul asteniei fiziologice, potențialul psihic al elevului este epuizat rapid (elevul nu poate să răspundă tuturor cerințelor solicitate de activitatea instructiv-educativă), pe când în cazul asteniei caracteriale, elevul dispune de un potențial psihic normal, dar se complăce în activități ușoare care nu-l solicită prea mult (elevul nu vrea să răspundă cerințelor instructiv-educative) (Coașan, 1980).

1.2.2. Factorii externi ai adaptării școlare

Factorii externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului. Ei acționează însă, prin intermediul celor interni, care vor întări pozitiv sau negativ acțiunea celor externi, devenind într-o anumită măsură efect al lor. Din cadrul factorilor externi fac parte: *factorii școlari* și *factorii socio-familiali*.

1.2.2.1. Factorii școlari

Școala include un ansamblu de variabile, care pot acționa ca factori favorizanți sau cauzali ai adaptării sau dezadaptării școlare, dintre care menționăm: *conținutul procesului de învățământ (informația didactică), metodele instructiv-educative, modul de realizare a evaluării și personalitatea profesorului*.

Informația didactică inclusă în documentele școlare influențează performanțele școlare ale elevilor în funcție de:

- modul în care este prelucrată și ordonată în cadrul documentelor școlare;
- gradul de accesibilitate;

- măsura în care este adaptată din punct de vedere calitativ și cantitativ la nivelul de vârstă a elevilor cărora le este adresată;
- măsura în care este corelată cu practica;
- măsura în care se evită caracterul ei excesiv de abstract;
- gradul în care este corelată cu necesitățile societății.

O cerință care se impune vizavi de conținutul informațional al procesului de învățământ ar fi aerisirea programelor școlare, în favoarea aspectelor formative, care ar trebui să fie predominante (mai ales la vârsta școlară mică). S-a constatat că informația abundentă din punct de vedere cognitiv, cuprinsă în programe și manuale, accentuează diferențele dintre elevi în privința performanțelor școlare și menține situația elevilor aflați în dificultate școlară (Păun, 1979). Supradimensionarea informațională asociată cu un număr mare de ore pe săptămână și cu o dispunere defectuoasă a acestora, fără respectarea curbei de efort zilnice și săptămânale, generează un grad ridicat de oboseală la elevi, care constituie un obstacol în obținerea unor performanțe corespunzătoare potențialului elevilor.

Referitor la **metodele instructiv-educative**, apelul într-o măsură cât mai mare la metodele activizante, stimulative, la metodele care asigură o instruire diferențiată a elevilor și care contribuie la formarea gândirii critice, constituie o altă premisă fundamentală a adaptării școlare. Metodele activ-participative se bazează pe activitatea reală a elevului și provoacă o învățare activă, care va duce la dezvoltarea psihică autentică. Elevul devine un participant activ la formarea structurilor lui intelectuale prin faptul că manifestă inițiative, își exprimă propriile idei, își satisface interesele și curiozitățile, acționează în vederea descoperirii unor noi cunoștințe. Sarcina cadrului didactic este de a crea situații care să faciliteze participarea activă a elevului în procesul de învățare, adică angajarea efectivă a potențialului de care dispune pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare. În acest sens, E. Claparede spune: „Pentru a-l face pe elevul vostru să acționeze, puneți-l în astfel de împrejurări, în care el să simtă trebuința de a îndeplini acțiunea pe care o așteptați de la el” (cf. Kulcsar, 1978, p. 77).

Prin utilizarea metodelor activ-participative crește ponderea activităților independente ale elevilor, ceea ce favorizează **individualizarea instruirii**. Dacă în abordările de tip frontal sunt ignorate particularitățile psihologice individuale ale elevilor, acordându-se prioritate clasei și obiectivelor generale ale activității instructiv-educative, tratarea individuală permite valorificarea posibilităților individuale ale tuturor elevilor. Individualizarea instruirii presupune crearea unor situații de instruire care să permită elevilor înaintarea pe căi diferite, în ritmuri diferite, pentru atingerea acelorași obiective și renunțarea la rigiditatea ritmurilor

de învățare care implică obligativitatea asimilării conținuturilor în aceleași unități de timp pentru toți elevii. Tratarea individualizată asociază două tendințe complementare: asigurarea unei independențe mai mari a elevului în activitatea de învățare și formularea unor sarcini didactice diferențiate, în funcție de ritmul și capacitățile de învățare ale fiecărui elev. Însă, la baza individualizării instruirii trebuie să stea o bună cunoaștere a elevilor (nu numai a capacităților lor, ci și a trăsăturilor de personalitate, a stării de sănătate și particularităților mediului familial), pentru a putea identifica motivele reale, cauzele care stau la baza dificultăților întâmpinate de ei.

Combinarea într-un anume fel a metodelor didactice conduce la crearea unui mediu școlar corespunzător, care poate fi predominant *selectiv* sau predominant *adaptativ*. În mediul școlar selectiv, elevul urmează să se acomodeze metodelor folosite de către profesor, care sunt restrânse, iar reușita școlară este condiționată de capacitatea elevului de a se adapta la metodele utilizate, la condițiile exterioare, și mai puțin de capacitatea lui generală de învățare. Mediul școlar adaptativ, spre deosebire de cel selectiv, oferă metode și condiții mult mai variate, venind în întâmpinarea diferențelor individuale dintre elevi, aceștia având posibilitatea să se exprime în funcție de posibilitățile și aptitudinile lor. Astfel, dacă mediul școlar selectiv favorizează actualizarea doar a unora dintre potențialitățile elevului, mediul școlar adaptativ oferă prilejul exprimării unui evantai larg de posibilități (Kulcsar, 1978).

O altă variabilă a procesului instructiv educativ aflată în legătură cu adaptarea sau dezadaptarea școlară a elevilor, privește modul în care se realizează **evaluarea performanțelor** și progreselor școlare ale acestora. În acest sens, este recomandabilă utilizarea evaluării formative la intervale optime de timp, în așa fel încât să permită sesizarea timpurie a neajunsurilor și dificultăților pentru a opera remediile necesare. Evaluarea trebuie să fie stimulativă, centrată mai ales pe ideea înlăturării dificultăților, nu pe ideea sancționării acestora. Stilul de evaluare bazat mai ales pe sancționarea nerealizărilor generează teama permanentă a elevului de pedeapsă, sancțiune, eșec, sentimente care frânează capacitatea de concentrare și care nu pot reprezenta o motivație în vederea mobilizării eforturilor școlare ale elevilor.

De asemenea, o evaluare în manieră competitivă, care se realizează prin compararea performanțelor fiecărui elev cu performanțele celorlalți colegi, îi va dezavantaja tot pe elevii care întâmpină dificultăți în activitatea școlară, prin plasarea permanentă a lor pe pozițiile din urmă ale ierarhiei. De aceea, mai ales pentru această categorie de elevi, este mult mai oportună o evaluare de progres prin

care să se aprecieze progresele înregistrate de la o etapă la alta, ceea ce va constitui și un suport motivațional pentru mobilizarea ulterioară a elevului (Sălăvăstru, 2004).

Încrederea elevului în forțele proprii este, în mare măsură, rezultatul aprecierilor făcute de profesor la adresa capacităților și rezultatelor lui școlare. De aceea, este foarte important ca profesorul să realizeze o apreciere obiectivă cu privire la potențialul psihoindividual al elevilor, în funcție de care va doza sarcinile și cerințele instructiv-educative. Astfel, o subapreciere a capacităților elevului și formularea unor exigențe superficiale și formale, vor genera o învățare mecanică, formală, precum și scăderea interesului pentru cunoaștere. În același timp, o supraapreciere a posibilităților elevului, manifestată prin cerințe care depășesc cu mult capacitățile lui, va determina fie o îndeplinire formală a sarcinilor, fie respingerea și abandonarea lor (Cosmovici, Iacob, 1998).

Personalitatea profesorului reprezintă o altă variabilă a procesului instructiv-educativ care-și are rolul ei în determinarea rezultatelor școlare ale elevului, în sensul că pregătirea psihopedagogică, dar și anumite trăsături ale personalității (cum ar fi afecțiunea), corelează cu rezultatele la învățătură ale elevilor. O pregătire psihopedagogică solidă îi permite profesorului să adapteze procesul de instruire la particularitățile individuale ale elevilor, să identifice și să diagnosticheze cauzele dificultăților de învățare și să proiecteze intervențiile pentru ameliorarea lor. În ceea ce privește afecțiunea profesorului, D. Ausubel spune că ea „corelează cu randamentul la învățătură al elevului”, în sensul că favorizează crearea unui climat educativ stenic, ce se va răsfrânge pozitiv asupra activității de învățare (cf. Nicola, 1996, p. 419).

În ceea ce privește *relațiile dintre profesor și elevi*, toate experimentele pedagogice conduc spre aceeași concluzie: *o relație personalizată a profesorului cu elevul este o condiție a obținerii unor performanțe școlare superioare*. Cu toate acestea, în practică lucrurile se petrec în general, invers: profesorii au relații personalizate în special cu elevii care obțin rezultate școlare superioare. Această stare de fapt îi defavorizează încă o dată pe cei care întâmpină dificultăți în activitatea școlară, pe cei care au mai multă nevoie de o atenție sporită, de o atitudine stimulativă din partea profesorilor, sau de crearea unor situații care să le permită să obțină succese, în vederea creșterii încrederii în forțele proprii (Sălăvăstru, 2004).

În literatura de specialitate, cei mai mulți autori disting trei tipuri fundamentale de relații profesor-elev: relația autocratică, relația laissez-faire și relația democratică. *Relația autocratică* îl scutește pe profesor de dialog, de efort creativ, iar pe elev îl transpune în rolul de ascultător, receptor pasiv, simplu obiect al educației. Față de o

astfel de relație, elevii dezvoltă o rezistență sistematică, consumând energie pentru a scăpa de constrângerea disciplinară, ceea ce poate duce la crearea unor stări tensionale, conflictuale, atitudini protestatate etc. Relația *laissez-faire*, ca o alternativă la relația autocratică, are la bază principiul care susține că munca elevului nu se realizează ca efect al constrângerii exterioare, ci din proprie inițiativă. Este relația care se întemeiază pe cunoașterea nevoilor și intereselor elevului și centrarea acțiunilor educative pe aceste nevoi, interese, trebuințe. Rolul educației în cazul promovării acestui tip de relație, se limitează la sprijinirea procesului de dezvoltare spontană, asigurarea condițiilor dezvoltării libere a personalității elevului. *Relația democratică* se întemeiază pe respect reciproc, dialog autentic, colaborare între profesor și elevi, profesorul fiind cel care conduce și orientează discret desfășurarea întregului proces. Profesorul este cel care organizează activitatea instructiv-educativă și creează condițiile necesare transformării treptate a educației în autoeducare și a instruirii în autoinstruire, elevul devenind din obiect al educației, subiect al acesteia (Albu, 2002).

Diferențele prea mari între profesori în ceea ce privește nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi, lipsa cooperării între ei pentru asigurarea unei notări unitare, bazate pe aproximativ aceleași criterii (cel puțin în interiorul aceleiași discipline de învățământ), precum și lipsa colaborării pentru evitarea suprasolicitării elevilor prin exces de sarcini didactice, pot constitui obstacole în calea adaptării școlare a elevilor, mai ales la trecerea acestora dintr-un ciclu de învățământ în altul, sau la schimbarea școlii sau clasei în care au învățat. De asemenea, rigiditatea intelectuală a unor cadre didactice, exprimată prin pretenția impusă elevilor de a asimila și reproduce cunoștințele strict în limitele manualului și notițelor, poate favoriza instalarea obiceiului de a memora mecanic, obicei ale cărui efecte se vor răsfrânge în mod direct asupra performanțelor școlare ale elevilor.

Profesorul este răspunzător și de crearea unui climat socio-afectiv pozitiv în clasă, în cadrul căruia să fie promovată mai puțin competiția și mai mult cooperarea, sprijinul între elevi. Spiritul de competiție cultivat exagerat poate crea stări de tensiune între elevii clasei, ducând la crearea unor subgrupuri cu caracter închis, care se izolează de restul clasei și nu comunică decât în interiorul lor.

1.2.2.2. Factorii socio-familiali

Familia, ca mediu educativ determinant, ca cel mai important context de viață cu rol deosebit în socializarea copilului, influențează atitudinile și performanțele școlare ale acestuia prin: *climatul familial* (cultural și afectiv) ce se constituie în

interiorul ei, *structura familială, gradul ei de integrare socială și gradul de colaborare cu școala.*

Climatul familial reprezintă expresia funcțională a tuturor relațiilor ce se stabilesc între membrii familiei. *Climatul cultural al familiei* influențează performanțele școlare ale elevului, în mod special prin: nivelul de aspirație al părinților, atitudinea lor față de școală și educație, bagajul cultural propriu-zis (limbaj utilizat, practici culturale) și sistemul de valori promovat de părinți. Astfel, nivelul socio-cultural al familiei determină într-o mare măsură: atitudinea copilului față de școală, gustul pentru cultură, bogăția și corectitudinea limbajului, nivelul de aspirații al copilului (care este, de regulă, direct proporțional cu cel al părinților), nivelul motivațional, condițiile materiale necesare asimilării culturii (Păun, 1979). La formarea atitudinii copilului față de școală, contribuie în mod deosebit aprecierile părinților la adresa școlii, preocuparea lor sistematică față de rezultatele școlare ale copilului, crearea unei motivații adecvate, precum și stimulările, încurajările lor permanente.

Potrivit *teoriei handicapului sociocultural*, inegalitățile socioculturale reprezintă cauza majoră a deosebirilor privind evoluția școlară a elevilor, iar școala reproduce în continuare inegalitățile sociale. Astfel, un elev provenit dintr-un mediu cultural favorizant dispune încă de la începutul școlarității de un „bagaj cultural” apropiat de cultura vehiculată de școală, iar apoi, pe parcursul școlarității va stimula să desfășoare activități culturale, să frecventeze instituții culturale etc. Prin comparație cu această situație, un elev provenit dintr-un mediu dezavantajat din punct de vedere cultural, va intra în școală cu un „bagaj cultural” diferit de ceea ce se vehiculează aici, de cultura dominantă oferită de școală. Aceste diferențe pot să constituie premise ale adaptării sau inadaptării școlare, deși în unele dintre aceste cazuri, pe parcursul activității instructiv-educative, deficitul cultural pot fi compensate treptat, chiar până la echilibrarea șanselor.

Pe lângă climatul cultural, *situația economică a familiei* își are impactul ei asupra rezultatelor școlare și dezvoltării psihice a copilului. Disponibilitățile financiare permit o școlarizare de lungă durată, cu asigurarea celor necesare studiului (confort, cărți, rechizite, taxe etc.), pe când o situație economică precară nu permite suportarea cheltuielilor de școlarizare, recurgându-se în unele cazuri chiar la întreruperea școlarității. Pe de altă parte, condițiile precare de viață, nesiguranța zilei de mâine creează neînțelegeri, certuri permanente, stări tensionale între membrii familiei, favorizând acumularea unor frustrări și periclitând climatul afectiv al familiei și calitatea prestației școlare a elevului.

Climatul afectiv familial constituie o altă variabilă, care, în condiții nefavorabile poate genera inadaptarea școlară a elevilor. Între climatul cultural și cel afectiv, de regulă, există o strânsă legătură, o intercondiționare. Dar sunt situații când, în ciuda unor condiții socio-culturale favorabile, precum și a unei dotări intelectuale bune, anumiți elevi obțin rezultate școlare mediocre sau chiar se află în situație de eșec școlar. În aceste situații, cauzele trebuie căutate la nivelul climatului afectiv din familie, care, probabil este nefavorabil.

Un climat familial caracterizat de *neînțelegeri*, certuri permanente între părinți, atmosferă tristă, agitată, îi provoacă copilului sentimente de frustrare, insecuritate afectivă, tulburări emoționale puternice, reacții neadaptative și dispariția treptată a intereselor școlare. Aceste conflicte, de cele mai multe ori, fac insuportabilă atmosfera familială, ceea ce creează premisele înstrăinării copilului de părinți.

O altă disfuncționalitate de tip educativ din cadrul familiei constă într-o *atitudine* hiperprotectoare, manifestată prin afecțiune excesivă din partea părinților, care poate frâna procesele de maturizare psihică, generând și o dependență exagerată a copilului de părinți. La fel de defectuoasă din punct de vedere educativ, este și *atitudinea hiperautoritară* a părinților, bazată pe aplicarea de restricții și sancțiuni exagerate, impunerea unei discipline stricte și severe, atitudine care va induce copilului inhibiții, anxietate, instabilitate, timiditate, și care va genera și acumulări de tensiuni ce se vor descărca, probabil, pe seama unor persoane din anturaj. Dar și o *atitudine caracterizată prin indiferență*, neglijarea educației și preocupării față de copil, poate determina instalarea emotivității, instabilității și iritabilității, trăsături incompatibile cu integrarea într-un grup social.

Un alt element al climatului familial care poate genera conduite neadaptative este reprezentat de *divergențele educative dintre părinții copilului* sau dintre părinți și alți membrii adulți ai familiei (bunici), divergențe care pot știrbi din autoritatea părinților, determinând tensiuni și conflicte, precum și modificarea relației copilului cu aceștia. Incoerența atitudinilor părinților creează premisele unui climat de insecuritate afectivă, incompatibil cu o bună adaptare școlară, iar copilul va fi permanent derutat și tentat să adopte modele de comportament din afara cadrului familial.

Climatul afectiv din familie poate fi perturbat și de *relațiile dintre frați*. Gelozia fratelui mai mare față de cel mic cu care trebuie să împartă afecțiunea părinților, sau poziția privilegiată a fratelui mai mic în raport cu ceilalți (de multe ori este răsfățat, înconjurat de mai multă dragoste). În prima situație, fratele mai mare poate dezvolta o atitudine ofensivă sau de închidere în sine, ajungând chiar la neglijarea obligațiilor școlare, iar în cea de-a doua situație, fratele mai mic poate

deveni impulsiv, obraznic, chiar agresiv atunci când își revendică „drepturile” (Cosmovici, Iacob, 1998).

O situație aparte o reprezintă familiile cu copil unic. În acest caz, copilului i se dezvoltă o sensibilitate mai accentuată datorită faptului că asupra lui se revărsă întreaga afecțiune a familiei, dar și reproșurile părinților. O atitudine educativă neadecvată a părinților poate avea ca și consecințe: tulburări nervoase ale copilului (timiditate, emotivitate, anxietate, nervozitate), tulburări de sociabilitate sau tulburări de caracter (Cosma, 2001).

Exigențele exagerate manifestate de părinți față de copilul lor, concretizate în pretinderea unor rezultate la învățătură peste posibilitățile lor reale, în supraîncărcarea cu sarcini școlare suplimentare (meditații), sau în supraîncărcarea copilului cu diverse alte activități care îi vor limita timpul liber, pot genera irascibilitate, tulburări nervoase sau chiar manifestarea opoziției în raport cu sarcinile școlare.

Carențele de **structură familială** cele mai des întâlnite sunt:

- absența temporară sau definitivă a unuia dintre părinți;
- familia adoptivă;
- familiile disociate;
- copii orfani sau abandonați;
- familiile reconstituite.

Absența temporară a unuia dintre părinți, sau decesul unuia sau ambilor părinți influențează echilibrul psihic al copilului; familia adoptivă își va îndrepta întreaga afecțiune și grijă spre copil (supraprotejarea copilului), care ca adopta atitudinea minimei rezistențe în fața obstacolelor și greutăților. În familiile disociate, de multe ori, copilul devine „suport afectiv” pentru unul din cei doi părinți. Copiii orfani sau abandonați, privați de mediul afectiv familial vor fi, de regulă, depresivi, descurajați, în căutare de afectivitate. Familiile reconstituite din persoane divorțate, cu copii proveniți din căsătoriile anterioare, favorizează instalarea unei atmosfere de nesiguranță, neliniște, cu conflicte și tensiuni (Cosmovici, Iacob, 1998).

Tipul familiei își va pune amprenta asupra dezvoltării și evoluției copilului, dar mai ales asupra formării unor trăsături și însușiri volitiv-caracteriale și morale: inițiativa și fermitatea în acțiuni, curiozitatea epistemică, spiritul obiectiv de autoevaluare, dinamismul, încrederea în sine, motivația muncii etc. R. Vincent (cf. Cosmovici, Iacob, 1998) deosebește următoarele cupluri tipologice:

- *familii reprimatoare* (care înăbușă spiritul de independență al copilului) și *familii liberale* (care încurajează inițiativele copilului);

- *familii integrate social* (care prezintă un grad ridicat de receptivitate la schimbările sociale, și sunt sigure de ele) și *familii la limita integrării* (care opun rezistență la tot ce apare nou pe plan social și sunt nesigure);
- *familii active* (care luptă cu greutățile, se impun și se afirmă pe plan social) și *familii pasive* (care sunt indiferente, neîncrezătoare, pesimiste și se descurajează în fața obstacolelor).

Colaborarea familiei cu școala reprezintă o altă variabilă care influențează rezultatele și progresele școlare ale elevilor, deoarece o atmosferă destinsă între cei doi agenți educaționali, existența unor reguli comune, cunoscute și fixate împreună, sporesc eficiența învățării școlare. Colaborarea dintre școală și familie presupune o comunicare prin cooperare, o unitate de cerințe, o unificare a sistemului de valori și o unitate de acțiune (Vrăjmaș, 2002). Stabilirea unor relații nemijlocite între părinți și profesori pentru a cunoaște cerințele și exigențele școlare este o condiție esențială pentru a putea acorda sprijin copiilor pentru îndeplinirea acestora și pentru a avea un control permanent asupra evoluției școlare a lor. De asemenea, colaborarea familiei cu școala este o premisă a unei decizii de orientare școlară și profesională adecvată, corespunzătoare posibilităților și intereselor copilului.

Ansamblul de factori prezentați, care stau la baza adaptării/inadaptării școlare, se află într-o strânsă interacțiune, fiind foarte rare situațiile în care un singur factor este responsabil de performanțele școlare scăzute sau de comportamentul inadecvat al elevului. Existența unui factor nefavorabil nu atrage după sine în mod automat inadaptarea școlară a elevului, ci doar creează premise, iar efectele lui depind de capacitatea celorlalți factori de a-l compensa și echilibra.

Capitolul 2

PARTICULARITĂȚI BIO-PSIHO-SOCIALE ALE PREADOLESCENȚEI ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCATIVE

2.1. PREADOLESCENȚA – CONSIDERAȚII GENERALE

Preadolescența (pubertatea), ca etapă de dezvoltare ontogenetică, cuprinsă între 10-11 și 14-15 ani, cunoscută și sub denumirea de perioadă a școlarității mijlocii, marchează finalizarea copilăriei și începutul etapelor de maturizare, începutul integrării în societatea adultă, caracteristica dominantă a ei, fiind dezvoltarea intensă a personalității. Este o perioadă ce se caracterizează prin transformări, modificări spectaculoase, care vizează în special: accentuarea procesului de creștere, modificări psihosomatice intense, dezvoltarea proceselor cognitive, mai ales a gândirii, care trece într-un nou nivel de dezvoltare caracterizat prin capacitatea interiorizării activității mentale, intensificarea aspirației spre independență, autonomie și accentuarea conștiinței de sine.

În privința cauzelor care generează aceste transformări impetuoase, distingem în literatura de specialitate două orientări diferite. Influența absolută a factorilor endogeni, ereditari, este susținută de poziția clasică, pe baza unor cercetări ce demonstrează că apariția și succesiunea manifestărilor ce definesc această perioadă, se realizează în conformitate cu programul ereditar. Pe de altă parte, cercetările din sociologie au pus în evidență importanța unor factori climatici, culturali, de mediu (urban sau rural) sau de natură economică (nutriționali) în determinarea manifestării mai precoce sau mai tardivă a pubertății. Pe baza unor cercetări, s-a evidențiat, spre exemplu, faptul că pubertatea se manifestă mai precoce în mediul urban și mai simplu în comunitățile mai puțin dezvoltate din punct de vedere cultural și economic (Șchiopu, 1967, p. 260). Fără a absolutiza importanța vreunui dintre cele două puncte de vedere și încercând o eliminare a unilateralității acestora, considerăm că o interacțiune a factorilor endogeni și exogeni explică mai legitim apariția, durata și succesiunea transformărilor din perioada pubertății.

Datorită schimbărilor spectaculoase ce se produc în această etapă de tranziție de la copilărie la starea de adult, în literatura de specialitate, adesea s-a acordat pubertății o însemnătate aparte față de celelalte vârste. Astfel găsim încă din antichitate la Aristotel, Quintilian, Lucretius sau Seneca, preocupări concretizate în studii, cercetări, observații sau descrieri privind pubertatea, iar mai apoi în lucrări ale pedagogilor clasici. Referindu-se la salturile remarcabile care se realizează în plan biologic, psihologic și social, J. J. Rousseau descrie pubertatea în „Emil sau despre educație” ca fiind „a doua naștere”, o perioadă de răscruce în dezvoltarea psihică, numind-o perioada instrucției, a dezvoltării rațiunii, când, datorită curiozității de a descoperi adevărul, copilul este apt să înceapă studiul.

Însă nu toți autorii, care s-au ocupat de studierea perioadei preadolescenței o consideră un stadiu de sine stătător. Unii dintre ei (P. Osterrieth) distribuie perioada cuprinsă între 10 și 14 ani celorlalte două stadii de vârstă vecine, considerând copilăria până la 12 ani, iar adolescența, începând cu 12 ani. Conceptul de pubertate este înlocuit și asimilat în același timp de cel de adolescență, fapt întâlnit mai ales la cercetătorii englezi. Instalarea caracteristicilor gândirii formale în jurul vârstei de 12 ani reprezintă criteriul utilizat de autorii acestei etapizări. Alți autori (Șt. Zisulescu) o integrează adolescenței, considerând-o un substadiu al acesteia, o perioadă în care se pregătesc schimbările și transformările ce urmează să aibă loc în adolescență (Crețu, 2001). E. Claparède, consideră pubertatea o etapă aparte, care succede însă adolescența, plasând-o în intervalul 15-16 ani pentru băieți și 13-14 ani pentru fete. Numeroși autori, printre care și U. Șchiopu, E. Verza, T. Crețu, utilizând ca și criterii: tipul fundamental de activitate pe care-o desfășoară subiectul și tipul de relații stabilite la nivel social, consideră preadolescența un stadiu propriu-zis, corespunzător intervalului de la 10-11 la 14-15 ani. Deși activitatea fundamentală rămâne învățarea, ca și în perioada miciei școlarități, sunt evidente progresele în ceea ce privește sporirea gradului ei de complexitate, iar la nivelul relațiilor preadolescentului se constată o diversificare și o consolidare a acestora.

Pubertatea, considerată ca etapă de sine stătătoare, a fost divizată în următoarele *trei substadii* (Șchiopu, 1967): prepubertatea (10-12 ani), pubertatea propriu-zisă (12-14 ani) și pospubertatea (14-15 ani). Deși se constată existența unor variații de la un individ la altul în ceea ce privește ritmul de dezvoltare psihosomatică, precum și durata și momentul debutului fiecărui stadiu, succesiunea stadiilor rămâne aceeași în fiecare caz. Aceste variații, precum și eterogenitatea caracteristicilor specifice pubertății, pot fi explicate prin influența și ponderea diferită a factorilor endogeni și exogeni care determină transformările din această perioadă.

Prepubertatea se caracterizează prin (Șchiopu, 1967, p. 262-264):

- accentuarea ritmului de creștere;
- accentuarea diferențelor dintre fete și băieți, în ceea ce privește dezvoltarea biologică, fetele având un avans în dezvoltare cu aproximativ 2 ani, în timp ce, la băieți creșterea este mai accentuată și mai evidentă;
- alternanța dintre conduitele copilărești, impregnate de veselie și vioiciune și momentele de apatie, irascibilitate sau lene;
- dezvoltarea spiritului de independență și ca urmare scăderea în intensitate a tutelei familiale. O expresie a accentuării autonomiei și independenței este și antrenarea puberului în numeroase activități sociale, sportive, culturale, ceea ce determină o dezvoltare și o complicare și a relațiilor sale sociale.

Pe lângă aceste modificări și trăsături specifice prepubertății, menționăm și conturarea unui alt specific al *activității școlare a elevului*, ce rezultă din noile caracteristici ale acestuia ce încep să se manifeste odată cu trecerea elevului în ciclul gimnazial:

- contactul cu mai mulți profesori odată cu intrarea în ciclul gimnazial, așteptările acestora care vizează conduite specifice elevilor de gimnaziu generează o nouă imagine a cadrului didactic, un nou tip de relație profesor-elev, aceasta deosebindu-se în special printr-o neutralitate afectivă față de relația învățătoare-elev. Acest fapt creează însă premisele unei adaptări sociale mai nuanțate.
- necesitatea adaptării conduitei la diversele stiluri de predare și evaluare ale profesorilor, înțelegând prin acestea: grad de exigență diferit, metode de predare și evaluare diferite, particularități de personalitate diferite. În aceste condiții se conturează o nouă cerință de adaptare, a cărei consecință ar putea fi o ușoară traiectorie descendentă în privința performanțelor școlare.
- diversificarea disciplinelor școlare și creșterea gradului de complexitate a conținutului lor, impune necesitatea adaptării capacității de învățare la noile solicitări și cerințe, ceea ce are ca efecte:
 - achiziția mai multor modalități de a învăța;
 - dezvoltarea preferințelor spre anumite domenii de studiu;
 - mobilizarea aptitudinilor pentru a răspunde corespunzător noilor solicitări;
 - diversificarea sferei motivaționale ce stă la baza activității de învățare;
 - creșterea capacității de autoevaluare a propriilor forțe, precum și a capacității de autocunoaștere.

- reducerea timpului liber și creșterea numărului de ore alocate studiului individual, în vederea pregătirii lecțiilor;
- consolidarea relațiilor dintre elevi, constituindu-se o solidaritate în reacții față de solicitările cadrelor didactice. Se constată că fetele sunt mai conștiincioase și mai disciplinate în îndeplinirea sarcinilor școlare și că se manifestă o ușoară distanțare și separare în conduitele școlare, între fete și băieți, dar și forme de rivalitate sau competiție.

Pubertatea propriu-zisă este marcată de puseul de creștere, ce se manifestă între 11 și 13 ani la fete și între 13 și 14 ani la băieți, după care are loc o diminuare a ritmului de creștere. Concomitent cu puseul de creștere se produce maturizarea sexuală și intensificarea preocupărilor de natură estetică privind ținuta și coafura. Creșterea și maturizarea sunt acompaniate de numeroase stări de disconfort, de atitudini capricioase și dispoziții fluctuante, provocate de:

- dureri osoase și musculare;
- realizarea cu o oarecare stângăcie a mișcărilor, generată de disproporția diferitelor segmente ale corpului;
- funcționarea activă a unor mecanisme de dezvoltare a sentimentelor, emoțiilor: eritemul de pudoare, paloarea feței;

Se dezvoltă spiritul de independență, imaginația și interesele pentru domenii variate (Șchiopu, Verza, 1997).

Postpubertatea este caracterizată prin schimbări la nivelul conduitelor, atât la băieți, cât și la fete, înregistrându-se dezvoltarea interesului față de propria conduită și față de propriile trăsături de caracter și voință. În comportamentul și vocabularul băieților se manifestă tendințe spre impertinență, vulgaritate, agresivitate, extravagante. În cazul fetelor, trăirile afective sunt și mai complicate, evoluând de la faza de „femeie-copil”, caracterizată prin timiditate, sentimente de inferioritate, culpabilitate, la cea de „femeie-adolescent”, în care se remarcă dispariția sentimentelor de inferioritate, creșterea încrederii în sine, amplificarea disponibilității sentimentale (Șchiopu, Verza, 1997, p. 210).

Având în vedere spectaculoasele transformări ce au loc în preadolescență, numeroși autori caracterizează această perioadă ca fiind o etapă a „*crizei juvenile*”, „o stare dramatică”, sau „o epocă de furtună”, datorită permanentelor oscilații între stări afective și atitudini extreme, între statutul de copil și cel de adult, datorită reacțiilor opuse celor de până acum: negativism, individualism, interiorizare, izbucniri violente, neascultare. Printre aceștia se remarcă în mod deosebit psihologul american G. Stanley Hall, fiind primul autor care lansează această opinie cu privire la caracterul de criză al preadolescenței (Munteanu, 1998). Aceste

opinii s-au construit sub influența studiilor lui Freud care concepe pubertatea ca o perioadă a refulărilor și sublimărilor sexuale. Există însă și o altă categorie de autori care, deși recunosc caracterul incendiar al transformărilor ce se produc în acest stadiu, nu împărtășesc ideea de „criză” a preadolescenței. M. Debesse consideră că, deși dezvoltarea psihică este intensă, ea se desfășoară pe direcții marcate deja din anii copilăriei, stabilindu-se o oarecare continuitate și se opune ideii de criză, evidențiind caracteristica de bază a pubertății: armonizarea laturilor dizarmonic dezvoltate anterior și recuperarea unor însușiri psihice formate insuficient în etapele precedente (Șchiopu, 1967).

Considerăm și noi că nu se poate vorbi de o criză, atâta timp cât trăsăturile, manifestările și transformările de la această vârstă se încadrează în limitele normalității. Ceea ce poate să impresioneze părinții sau cadrele didactice reprezintă bruschețea apariției și uneori modul de manifestare a caracteristicilor acestei vârste. Transformările și restructurările ce se produc în această perioadă pot favoriza apariția unor dereglări în plan comportamental, însă aceasta depinde și de factorii mediului extern în care trăiește copilul, care pot stimula sau împiedica apariția unor astfel de manifestări. Putem vorbi de o criză, însă de una educativă, în cazul în care aceste transformări sunt întâmpinate greșit, într-un climat educativ neadecvat și fără a avea la bază informații psihopedagogice corecte (Cosma, 2001).

2.2. PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII BIOFIZICE A PREADOLESCENȚILOR

Din punct de vedere al *dezvoltării biofizice*, preadolescența se caracterizează printr-un proces de creștere intens, fiind „ultima accelerație a creșterii biologice ce se manifestă cu pregnanță” (Nicola, 1996, p. 110). Creșterea fizică este mai timpurie în cazul fetelor (9-12 ani), pe când la băieți poate să înceapă mai târziu (12-16 ani), dar este mai evidentă. Creșterea diferitelor segmente ale corpului nu este proporțională: se lungesc mai întâi membrele inferioare și superioare, cresc și se măresc articulațiile, apoi crește trunchiul, cresc umerii, se lungeste talia la băieți, se subțiază talia și crește bustul la fete. Se dezvoltă mușchii, dispare grăsimea și crește forța fizică, mai ales la băieți. Creșterea se realizează în pusee, fiind însoțită uneori de momente de oboseală, dureri de cap, iritabilitate, agitație, stări de disconfort. Nu la fel de spectaculoasă, însă semnificativă este și creșterea în greutate (Șchiopu, 1967).

Decalajul între înălțime și greutate, disproporția dintre diferitele segmente ale corpului, aspectul deșirat, stângăcia în mișcări îi sensibilizează foarte mult pe

preadolescenți, iar lipsa de tact, manifestarea unor atitudini inadecvate din partea celor din jur, pot să conducă la instalarea unor complexe de inferioritate, la perturbări ale imaginii de sine, care pot să persiste în timp, generând atitudini de izolare, retragere, limitare a relațiilor cu cei din jur.

În perioada pubertății, la nivelul sistemului nervos, se constată o dezvoltare a structurii cerebrale interne, o consolidare a legăturilor dintre diferite regiuni ale scoarței cerebrale. Pe această bază se ajunge la maturizarea activității cerebrale, la evoluția activității de prelucrare a informației și la salturi importante în evoluția activității psihice în general, și a actelor de gândire în special (Șchiopu, 1967).

Momentul declanșării pubertății diferă însă de la un subiect la altul, existând cazuri în care transformările puberale se produc înainte sau după intervalul de vârstă medie. Precocitatea sau instalarea mai tardivă a pubertății generează neliniște, tendința de izolare, slăbirea comunicării, relaționării cu cei din jur, perturbarea imaginii de sine. Factorii în funcție de care variază acest debut, precum și ritmul creșterii sunt: condiții climatice, tipul clasei socio-economice căreia îi aparține, premise genetice, alimentație, nivel de sănătate. În urma efectuării unor cercetări, s-a constatat că ritmul de creștere este mai intens în mediul urban decât în cel rural și că dimensiunile antropometrice ale preadolescenților și adolescenților înregistrează o ușoară creștere față de generațiile anterioare, datorită creșterii nivelului de trai și îmbogățirii calității alimentației. De asemenea, s-a constatat că un statut social mai ridicat în cazul băieților, corelează în general cu o precocitate în debutul pubertății (Munteanu, 1998, p. 236-237).

Intensificarea ritmului de creștere determină la elevii preadolescenți apariția unor momente de neatenție în timpul orelor, reverie, pierderea timpului destinat efectuării temelor, neglijarea temporară a sarcinilor familiale sau școlare. Transformările puberale sunt însoțite adesea de modificări în plan afectiv: irascibilitate, manifestarea intensivă a emoțiilor, treceri bruște și nejustificate de la o sare afectivă la alta, agitație, neliniște, nesiguranță de sine (Crețu, 2001). Momentele de vioiciune, conduitele infantile și exuberante alternează cu cele de apatie, indispoziție, lene, oboseală, iar copilul va prelungi pauzele, relaxarea, chiar dacă nu a depus un efort prea mare. Reacțiile de sancționare, admonestare din partea adulților sunt privite cu ostilitate, dând naștere unor stări conflictuale.

Organizarea activității școlare și a regimului de viață din cadrul familiei trebuie să țină cont de posibilitățile și necesitățile preadolescenților legate de creștere: evitarea factorilor care duc la suprasolicitarea fizică și nervoasă, instituirea unui regim de viață adecvat (muncă, odihnă, sport, alimentație).

2.3. PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII PSIHICE A PREADOLESCENȚILOR ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCATIVE

2.3.1. Aspecte reprezentative ale dezvoltării senzoriale și perceptive la preadolescenți

În ceea ce privește *capacitățile senzorial-perceptive*, se înregistrează o evidentă intensificare a sensibilității vizuale, auditive, cutanate, a spiritului de observație, a percepțiilor și a reprezentărilor.

Datorită antrenării tot mai intense a sensibilității și a percepțiilor în activitatea de învățare, se remarcă: dezvoltarea câmpului vizual, creșterea capacității de a verbaliza impresiile vizuale, amplificarea vitezei de citire a unui text, dezvoltarea îndemânării manuale, percepția mai precisă a calității obiectelor, creșterea capacității de percepere a detaliilor, a elementelor subtile. Ca urmare a diversificării consumurilor culturale, se dezvoltă spiritul de observație și capacitatea de a comunica observațiile acumulate în plan perceptiv. Referitor la reprezentări, se constată creșterea gradului lor de generalizare, structurându-se în jurul unor concepte sau idei fundamentale din cadrul diferitelor discipline școlare. Diversificarea disciplinelor școlare generează formarea unor categorii noi de reprezentări (Crețu, 2001, p. 276).

Performanțe școlare superioare se obțin mai ales în cazul sarcinilor de învățare ce presupun necesitatea de a observa sau în cazul celor care le stârnesc interesul și curiozitatea.

2.3.2. Evoluția proceselor cognitive complexe în preadolescență

2.3.2.1. Evoluția gândirii la preadolescenți. Implicații educative

J. Piaget concepe mecanismul dezvoltării mintale sub forma unei succesiuni a *patru stadii* sau structuri: stadiul senzorio-motor (0-2 ani), perioada preoperatorie (2-7/8 ani), stadiul operațiilor concrete (7/8-11/12 ani) și stadiul operațional-formal (11/12-15/16 ani). Manifestarea acestor stadii prezintă următoarele caracteristici (Piaget, Inhelder, 1968):

- succesiunea stadiilor este aceeași pentru fiecare individ, însă vârsta la care se formează structurile specifice fiecărui stadiu poate să difere în funcție de nivelul de inteligență și influențele mediului social;
- fiecărui stadiu îi este specifică o structură de ansamblu, care se caracterizează prin faptul că este o rezultantă a celei anterioare, continuând direcția de dezvoltare a ei, pregătind terenul, în același timp, pentru următoarea.

Conform *teoriei stadialității dezvoltării cognitive*, elaborată de J. Piaget, în perioada preadolescenței se realizează trecerea de la stadiul operațiilor concrete la stadiul operațiilor formale și asistăm la o extindere a operațiilor concrete, bazate pe acțiune, experiențe sau amintiri ale acestora și la apariția caracteristicilor gândirii formale, abstracte, logice, conceptuale, capabilă să elaboreze explicații, analize, să părăsească nivelul descrierilor, să realizeze raționamente. În consonanță cu caracteristicile mecanismului dezvoltării mintale enunțate mai sus, în intervalul de vârstă corespunzător stadiului operațional-formal, se va produce o continuare a dezvoltării operațiilor concrete, dar și o restructurare a lor, pentru ca ulterior să fie integrate noilor structuri corespunzătoare gândirii formale. Noua structură va reprezenta o prelungire și o desăvârșire a celor anterioare, completând lacunele existente și oferind noi perspective de dezvoltare ulterioară (Piaget, Inhelder, 1968).

Dacă până în jurul vârstei de 12 ani, capacitatea de a realiza generalizări este destul de slab conturată, gândirea logică funcționând la parametri reduși, după 12 ani intră în funcțiune judecata rațională, se dezvoltă capacitatea de înțelegere a regulilor, gândirea concretă evoluând spre gândirea noțională. Între 11/12 –14/15 ani se produce desprinderea gândirii de concret, actual, iar spre finalul stadiului se formează capacitatea de a transforma realul în mod ipotetic, imaginar. Operațiile concrete sunt centrate pe realitatea reprezentată și treceri de la un punct la altul și reveniri, în timp ce operațiile formale depășesc realitatea, fiind centrate pe transformări posibile, viitoare ale ei. În acest fel, se va realiza o adaptare la realitatea prezentă, actuală, dar și o orientare spre viitor, ce va fi specifică mai ales adolescenței. Particularitățile și caracteristicile noii structuri a gândirii, deși sunt comune, generale, se vor actualiza mai devreme sau mai târziu în cazul fiecărui subiect, în funcție de influențele și stimulările venite din partea mediului social, în special a mediului școlar și familial (Piaget, Inhelder, 1968). Astfel, deși după pragul de 12 ani gândirea logică, formală începe să se consolideze, există decalaje între elevi în privința acestei achiziții, gândirea unora rămânând legată în continuare de situațiile concrete, de acțiuni, de efectul imediat al acestora, fără a opera cu noțiuni abstracte corespunzătoare evenimentelor. De asemenea, generalizarea operațiilor formale nu are loc simultan în toate sferele activității intelectuale. În cazul disciplinelor derivate din științele exacte gândirea abstractă apare mai devreme, în timp ce în domeniul științelor socio-umane ea se poate manifesta mai târziu, preadolescentul având nevoie în continuare de modele concrete și exemple ilustrative.

Variațiile în ceea ce privește indivizii aflați în același stadiu de dezvoltare au la bază caracteristicile dezvoltării psihice, și anume: caracterul concret și personal și sistemicitatea (Crețu, 2001, p. 39-40). Caracterul concret și personal rezidă în faptul că, dincolo de legile generale care acționează asupra dezvoltării psihice, există aspecte diferențiale, specifice fiecărui individ, în ceea ce privește: durata procesului de manifestare a unor structuri psihice, viteza de instalare și ritmul de manifestare a lor, conținutul psiho-comportamental al schimbării petrecute și efectul adaptativ produs. Aceste aspecte diferențiale se datorează interacțiunii dintre factorii ereditari, factorii de mediu care exercită influențe variate asupra individului, momentul în care se produc diversele interacțiuni, influența unor evenimente de viață și intervenția unor structuri autoreglatoare. Sistemicitatea constă în faptul că o nouă însușire sau structură psihică generează modificarea într-o anumită măsură a vechii structuri, datorită interacțiunii cu celelalte procese și funcții psihice.

Datorită faptului că saltul de la operațiile concrete la cele formale nu se înfăptuiește brusc, ci în mod treptat, preadolescența reprezintă o etapă de tranziție de la un stadiu la altul, abia spre sfârșitul ei având loc generalizarea operațiilor formale. Înainte de 11-12 ani gândirea copilului este încă legată de acțiune, de conținutul concret și se află în imposibilitatea elaborării unui discurs fără a avea ca bază o acțiune, dar înregistrează progrese în utilizarea reprezentărilor și noțiunilor, datorită diversificării solicitărilor de activități intelectuale. După vârsta de 11-12 ani încep să se constituie operațiile formale, printr-o reconstrucție și sprijinire pe operațiile concrete. Gândirea formală permite subiectului să reflecteze nu doar asupra prezentului, ci și asupra celorlalte coordonate temporale, să elaboreze teorii, spre deosebire de gândirea concretă care dispune de capacități limitate de sistematizare a ideilor și de posibilitatea de a reflecta doar asupra acțiunii prezente (Piaget, 1965).

După 12 ani se remarcă *separarea gândirii copilului de situația concretă*, de realitatea nemijlocită și formarea capacității de a opera în planul realului și posibilului. Desprinderea de concret și real se produce însă în fiecare caz în parte, mai devreme sau mai târziu, în funcție de factorii ereditari și de stimulările din partea mediului școlar și cultural. Dacă gândirea concretă opera cu obiecte reale, clase de obiecte sau relațiile dintre ele, în prezența lor, a reprezentărilor lor sau a unor constatări considerate adevărate, nu doar ipotetice, în noul stadiu subiectul va opera și asupra unor propoziții a căror valoare de adevăr este doar ipotetică, posibilă, concluzionând pe baza acestora, conturându-se astfel demersul ipotetico-deductiv (Piaget, Inhelder, 1968). Gândirea formală se constituie odată cu

capacitatea de a raționa ipotetico-deductiv, ceea ce-i permite subiectului să stabilească un acord între ipoteză și concluzie, nefiind nevoie de relația cu realitatea, spre deosebire de gândirea concretă, în cazul căreia acordul se realiza între experiență și concluzii. În timp ce gândirea concretă operează cu semne legate de realitate, gândirea formală operează cu aceleași semne detașate de real. Decentrarea gândirii de concret permite desprinderea relațiilor și clasificărilor de legăturile lor concrete, eliberarea formei de conținutul ei, construirea unor relații și clase prin reunirea unor elemente oarecare, nu doar prin reunirea unor elemente ce prezintă asemănări graduale ca în stadiul anterior. Se ajunge astfel la o generalizare a operațiilor de clasificare, precum și la capacitatea de a opera asupra realității considerate în toate combinațiile posibile. După 12 ani subiectul va reuși să combine obiectele date, câte două, sau câte trei, într-o anumită ordine, în mod metodic, având în vedere toate asociațiile posibile, spre deosebire de stadiul anterior când aceste combinații se realizau incomplet, cu ajutorul metodei „din aproape în aproape, fără a generaliza” (Piaget, Inhelder, 1968, p. 112).

Pe parcursul preadolescenței, gândirea câștigă în mobilitate, însă în jurul vârstei de 10 ani, ea are nevoie încă de sprijinirea judecăților și raționamentelor cel puțin pe scheme și substitute simbolice ale realității, chiar dacă se poate renunța la acțiuni concrete sau perceperea directă a obiectelor și fenomenelor. După vârsta de 12 ani, *gândirea* va deveni capabilă să raționeze asupra propozițiilor desprinse de acțiunea reală, asupra formelor verbale, devenind astfel *propozițională*. Elevul va reuși să învețe, întemeindu-și înțelegerea pe raționamente, judecăți, concepte, oricât de abstracte, fără să mai aibă nevoie de demonstrații concrete, de material intuitiv. Totuși, în cazul unui concept dificil sau al unui domeniu inedit, preadolescentul are în continuare nevoie de modele concrete și exemple ilustrative. De asemenea, după atingerea acestei performanțe, apelul la acțiuni nemijlocite, materiale intuitive, se va face pentru adâncirea explicațiilor, în situațiile în care este nevoie.

Având în vedere că operațiile propoziționale se referă la ipoteze enunțate verbal, un rol important în formarea lor îl are limbajul, pentru că ele, spre deosebire de operațiile concrete, presupun combinarea verbală a propozițiilor și ipotezelor. Însă, simpla dezvoltare a limbajului nu generează progresele intelectuale ale preadolescentului. Operațiile propoziționale presupun o logică mai bogată decât în cazul operațiilor concrete, fiind o prelungire și o generalizare a acestora.

Intrarea elevului în ciclul gimnazial implică o creștere a volumului cunoștințelor asimilate, ceea ce determină și o creștere a calității operațiilor gândirii și a capacității de înțelegere. În privința *operațiilor gândirii*, în preadolescență predomină operativitatea nespecifică, prin utilizarea operațiilor generale ale gândirii (analiza,

sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea), prezente în orice act de gândire, dar începe să se contureze și operativitatea specifică (capacitatea de a utiliza algoritmi), aceasta funcționând însă, în relație cu o categorie restrânsă de probleme (Munteanu, 1998).

În stadiul operațiilor formale se realizează progrese și în ceea ce privește dobândirea *noțiunilor de conservare*. Numeroasele experimente realizate de J. Piaget în acest sens, evidențiază evoluția noțiunilor de conservare în diferite etape de vârstă. Astfel, dacă în stadiul operațiilor concrete copilul recunoaște doar conservarea cantității (7-8 ani) și a greutateii (9-10 ani), după vârsta de 11-12 ani copilul admite și conservarea volumului (Piaget, Inhelder, 1968). În dobândirea noțiunilor de conservare un rol fundamental îl are funcționarea mecanismelor *reversibilității*. J. Piaget (Piaget, Inhelder, 1968) vorbește despre două forme esențiale de reversibilitate: inversarea sau negația și reciprocitatea sau simetria. Inversarea constă în faptul că operația directă împreună cu opusul ei, operația inversă, generează o anulare, iar reciprocitatea rezidă în faptul că operația inițială împreună cu reciproca ei, conduce la o echivalență. Cele două forme de reversibilitate funcționează la nivelul operațiilor concrete, însă fără includerea transformărilor inverse și reciproce într-un singur sistem. În preadolescență, ca urmare a desprinderii mecanismelor formale de conținutul lor apare un nou tip de reversibilitate, o reversibilitate deplină, caracterizată prin reunirea într-un singur sistem a inversiunii și a reciprocității. Achiziția reversibilității stă la baza cristalizării operațiilor mintale și îi permite subiectului să includă într-un singur act de gândire sensurile „înainte” și „după” ale unei acțiuni, precum și relațiile dintre ele. Preadolescentul va fi capabil să parcurgă drumul invers după realizarea unui șir de judecăți și raționamente, admitând că realizarea în sens invers a unei acțiuni va conduce la revenirea la starea anterioară.

Un alt progres care se realizează la nivelul gândirii preadolescentului este *creșterea gradului de complexitate al judecăților și raționamentelor* utilizate în cadrul studierii diverselor discipline de învățământ. El va fi capabil să combine idei, ipoteze, utilizând judecăți de implicație (dacă...atunci...), de disjuncție neexclusivă (sau...sau...sau amândouă), de disjuncție exclusivă (sau...sau...) și de implicație reciprocă (sau...sau...sau nici unul nici altul) (Șchiopu, 1967). Raționamentele devin tot mai complexe și se pot derula cu ușurință în ambele sensuri: de la cauză la efect, de la general la particular (raționamente deductive) și de la efect la cauză, de la particular la general (raționamente inductive), spre sfârșitul stadiului gândirea fiind capabilă să opereze și cu raționamente ipotetico-deductive. Gândirea cauzală a preadolescentului funcționează la parametrii destul

de înalți, însă este legată strict de diferitele categorii de fenomene studiate în cadrul disciplinelor de învățământ.

În stadiul operațiilor formale se evidențiază și un început de *specializare a gândirii* și de adaptare la cerințele specifice și tot mai complexe ale diferitelor discipline de învățământ, prin asimilarea unor algoritmi de lucru, identificare sau control. Se înregistrează astfel, o creștere a performanțelor preadolescentului în ceea ce privește *soluționarea diverselor situații problematice* cu care se confruntă în activitatea instructiv-educativă. Gândirea formală conferă elevului posibilitatea de a analiza și compara ansamblul de alternative și posibilități ce pot apărea într-o situație problematică, gândirea având tendința de a explora sistematic toate soluțiile și ipotezele posibile (Crețu, 2001). Situațiile problematice cu care se confruntă sunt tot mai variate și complexe, iar pentru rezolvarea lor sunt utilizate strategii ce implică un anumit mod de abordare a schemelor, imaginilor, simbolurilor și a relațiilor dintre acestea (Șchiopu, Verza, 1997, p. 236):

- strategii de stabilire a cauzelor sau legităților cărora se subordonează anumite situații concrete, utilizate la discipline cum sunt: istoria, literatura;
- strategii ce implică demonstrația unor teorii, utilizate în cadrul matematicii, fizicii;
- strategii de stabilire a unor reguli, definiții, criterii teoretice, ce vor fi utilizate în realizarea unor clasificări, în cadrul unor discipline cum sunt: chimia, gramatica;
- strategii mixte, ce presupun o combinație a celor anterioare.

Noile particularități ale gândirii își pun amprenta asupra tuturor proceselor cognitive, influențând mai ales *activitatea de învățare* a preadolescentului.

Diversificarea disciplinelor de învățământ studiate și creșterea gradului de complexitate al conținutului acestora determină o *dezvoltare a sistemului de cunoștințe și noțiuni* achiziționate de preadolescent. Se formează sisteme de noțiuni la fiecare disciplină, dar care sunt încă restrânse, incluzând doar cunoștințele de bază din fiecare domeniu. Crește numărul noțiunilor abstracte utilizate de preadolescent, procesul instructiv-educativ, prin conținutul vehiculat și activitățile desfășurate având un rol covârșitor în acest sens, la acesta adăugându-se însă și propria experiență a subiectului și influențele mediului social, în special familial.

Pe parcursul gimnaziului, în cadrul studierii diferitelor discipline de învățământ se creează obișnuința de a utiliza scheme, imagini, simboluri, se formează un *stil personal în gândire*, se consolidează obișnuința de a gândi și, ca urmare, *crește randamentul activității intelectuale*, iar pe fondul atitudinilor protestatare ale preadolescentului se dezvoltă curiozitatea intelectuală și caracterul critic al

gândirii. Fetele înregistrează progrese mai ales în planul exprimării verbale, care devine tot mai complexă și nuanțată, iar băieții se remarcă mai ales prin funcționarea gândirii convergente. Se manifestă numeroase conduite inteligente în cadrul desfășurării activității didactice (Șchiopu, Verza, 1997, p. 237):

- se dau răspunsuri mai complexe, utilizându-se un limbaj nuanțat, adaptat specificului disciplinelor de învățământ;
- crește capacitatea de a asimila cunoștințe, de a identifica elementele semnificative, esențiale și de a efectua analize abstracte;
- se dezvoltă capacitatea de a înțelege relațiile dintre cauze și efecte, capacitatea de a formula predicții și de a opera cu ele.

În vederea valorificării întregului potențial al elevului și organizării eficiente a activității instructiv-educative, este necesară identificarea *stilului cognitiv* propriu fiecărui elev. În esență, stilurile cognitive reprezintă expresia preferințelor individuale și stabile, subordonate trăsăturilor personalității subiectului, de a selecta și prelucra informația, adică de a percepe, memora, reflecta, conceptualiza și rezolva probleme. Ele implică un anumit mod de funcționare și angajare a funcțiilor cognitive. Pe baza stilului cognitiv se formează *stilul de învățare* al subiectului, care are o sferă mai largă, incluzând pe lângă căile concrete de angajare a funcțiilor cognitive, și preferința pentru diverse tipuri de situații de învățare (Cerghit, 2002, p. 209). Stilurile de învățare desemnează expresia utilizării constante a unor strategii de învățare, indiferent de specificul sarcinii de învățare, strategii care conduc la schimbări în comportamentul elevului.

La baza varietății stilurilor de învățare ale elevilor se află următoarele variabile:

- stilul de gândire și de a memora;
- modul de a percepe;
- modul de a reflecta;
- modul de a rezolva probleme;
- ritmul propriu de învățare;
- elemente afective (sensibilitatea la anumite lucruri).

Diferențele individuale la nivelul acestor variabile generează preferința pentru o strategie sau un set de strategii de învățare, care vor fi utilizate constant, indiferent de caracteristicile situației de învățare, realizându-se adaptarea la specificul sarcinii de învățare, prin selectarea strategiei optime din ansamblul celor față de care subiectul manifestă preferință.

În literatura de specialitate sunt menționate mai multe tipologii privind stilurile cognitive, care reprezintă o continuare a preocupărilor lui J. Bruner de identificare a modalităților de cunoaștere. J. Bruner a evidențiat trei modalități de cunoaștere:

modalitatea activă (prin acțiune), iconică (pe baza imaginilor) și simbolică (prin limbaj). Una dintre aceste tipologii a fost realizată de V. de Landsheere, care, în funcție de interacțiunea unor trăsături de personalitate ale elevului cu gândirea, capacitatea de înțelegere, modul de rezolvare a problemelor, utilizarea informației, a delimitat următoarele stiluri cognitive: analitic, sintetic, reflexiv, impulsiv, convergent, divergent, nivelat, reliefat, vizual, auditiv, temerar, prudent (cf. Druță, 2004).

Stilul cognitiv	Caracteristici
analitic	<ul style="list-style-type: none"> - în rezolvarea sarcinilor cognitive, pornesc de la analiza detaliilor unui ansamblu; - manifestă interes pentru înțelegerea aprofundată a conceptelor, proceselor; - desfășoară activitatea pas cu pas, în mod logic;
sintetic	<ul style="list-style-type: none"> - în rezolvarea sarcinilor cognitive pornesc de la luarea în considerare a ansamblului, întregului; - nu realizează întotdeauna conexiunile dintre părțile materialului; - rețin secvențe din conținut, la întâmplare; - nu sunt consecvenți în desfășurarea activității de învățare;
reflexiv	<ul style="list-style-type: none"> - analizează mai multe variante de răspuns, încearcă să identifice toate posibilitățile, având nevoie de timp pentru identificarea celei optime; - sunt preocupați de calitatea răspunsului; - lucrează singuri; - obțin performanțe mai bune în rezolvarea unor sarcini de tip analitic;
impulsiv	<ul style="list-style-type: none"> - au un ritm de gândire alert, fiind preocupați de rapiditatea formulării și exprimării răspunsului; - obțin performanțe mai bune în rezolvarea unor sarcini ce necesită interpretarea ansamblului; - rezolvă problemele intuitiv; - preferă munca în grup; - se adaptează ușor noilor circumstanțe;
convergent	<ul style="list-style-type: none"> - în căutarea unei soluții logice sunt concentrați asupra unei singure perspective de abordare, ignorând alte variante, soluții; - se caracterizează printr-un mod sistematic de lucru, fiind preocupați de soluționarea cât mai rapidă a sarcinii de lucru; - înțeleg cu ușurință latura practică a ideilor;
divergent	<ul style="list-style-type: none"> - depistează soluții prin căutări, experiențe, interacționări cu ceilalți; - resping abordarea analitică;
nivelat (asimilator)	<ul style="list-style-type: none"> - dispun de o capacitate de analiză bine dezvoltată; - deși adună multe informații, date, nu agreează detaliile; - evită exprimarea opiniilor personale; - obțin performanțe mai bune atunci când rezolvarea sarcinilor implică observare reflexivă și conceptualizare; - predomină gândirea de tip abstract și orientarea teoretică;

reliefat (acomodator)	<ul style="list-style-type: none"> - sunt orientați spre acțiune, explorare, verificarea ipotezelor, manifestând înclinații spre colaborare; - practică rezolvarea problemelor prin încercare și eroare; - acțiunile nu sunt însă riguros planificate; - pun accentul pe detalii;
vizual	- obțin performanțe bune citind, privind imagini, scheme, grafice, figuri;
auditiv	<ul style="list-style-type: none"> - obțin performanțe bune citind cu voce tare, dialogând, ascultând explicații, expuneri; - se pot concentra doar în condiții de liniște;
temerar	- își expun răspunsurile fără ezitare sau teamă;
prudent	- au nevoie de a se asigura de corectitudinea răspunsului, înainte de a-l prezenta.

Sarcina cadrului didactic, vizavi de diversitatea stilurilor de învățare este de a *cunoaște stilurile de învățare ale elevilor*, de a-i ajuta să conștientizeze și ei caracteristicile propriilor stiluri și de a-i sprijini în rezolvarea sarcinilor de învățare, luând în considerare stilul fiecăruia.

Cunoașterea varietății stilurilor de învățare ale elevilor de către cadrele didactice și conștientizarea necesității abordării unei game variate de strategii didactice, creează premisele obținerii unor performanțe școlare superioare, indiferent de stilul de învățare dezvoltat (Neamțu, 2003).

Centrarea pe utilizarea unor metode didactice predominante, în detrimentul unei varietăți metodologice, care ar veni în întâmpinarea mai multor stiluri de învățare, poate determina dificultăți de adaptare școlară, mai ales la începutul ciclului gimnazial, când elevii sunt nevoiți să se adapteze unor stiluri de predare diferite utilizate de fiecare profesor. Apelul la metode didactice cât mai variate și adaptate situațiilor educaționale, egalizează șansele de reușită ale elevilor, evitându-se situațiile de privilegiere a unora sau dezavantajare a altora.

Evaluarea corectă a stilurilor de învățare ale elevilor, va permite cadrului didactic:

- să utilizeze stiluri de predare adecvate, compatibile stilurilor de învățare, în vederea exploatării tuturor resurselor de învățare;
- să contribuie la întărirea și dezvoltarea stilurilor de învățare ale elevilor, prin utilizarea unor metode, tehnici de predare-învățare adecvate;
- să realizeze o tratare diferențiată a elevilor, o individualizare a instruirii.

Având în vedere modificările care se produc în preadolescență, atât în plan psihologic, cât și în planul activității instructiv-educative, datorită cărora, odată cu trecerea în ciclul gimnazial se conturează un nou stil de învățare, problemele cunoașterii și evaluării corecte a stilurilor elevilor, a creării condițiilor necesare valorificării întregului potențial de învățare, precum și sprijinirea elevului în

adoptarea unui stil de activitate intelectuală cât mai eficient, adaptat noilor cerințe, devin cu atât mai acute în această perioadă.

Cadrul didactic trebuie să imprime elevului *un nou stil de activitate intelectuală*, care presupune asimilarea unor metode și tehnici adecvate de învățare și antrenarea gândirii în activități tot mai complexe. Metodele și tehnicile de învățare eficientă vizează (Cosma, 2001):

- luarea notițelor;
- modalități de a învăța eficient în funcție de volumul conținutului ce trebuie asimilat. În cazul unui conținut redus este utilă învățarea globală, prin citirea integrală a conținutului de mai multe ori, iar în cazul unui conținut mai amplu, se recomandă parcurgerea a trei faze succesive: citirea în ansamblu a conținutului, segmentarea conținutului pe unități logice și învățarea activă a lor cu ajutorul însemnărilor, schemelor, rezumatelor și, în final, citirea integrală în vederea asamblării unităților de conținut.
- modalități de organizarea a recapitulărilor, care sunt mai eficiente dacă se realizează prin eșalonarea și repetarea conținutului pe etape, decât prin repetarea întregii materii dintr-o dată;
- organizarea efectuării temelor, care trebuie să fie precedate de învățarea lecțiilor;
- reguli de memorare durabilă și modalități de stimulare a memorării logice;
- modul de utilizare al manualului, completarea notițelor din manual cu notițele din clasă și cu informații suplimentare preluate din alte surse bibliografice.

Transmiterea acestor metode și tehnici de muncă intelectuală și sprijinirea elevilor în asimilarea lor trebuie să facă obiectul preocupărilor cadrelor didactice indiferent de stadiul de dezvoltare al elevilor cu care lucrează, acest fapt impunându-se însă, cu atât mai imperios în cazul elevilor preadolescenți, aflați la începutul gimnaziului, care sunt nevoiți să se adapteze noilor cerințe pe care le implică atât transformările suferite în plan bio-psihologic, cât și modificările din planul activității instructiv-educative.

2.3.2.2. Particularitățile memoriei la preadolescenți. Implicații educative

Modificarea cantitativă și calitativă a solicitărilor și exigențelor din activitatea școlară: creșterea volumului cunoștințelor ce urmează a fi asimilate, diversificarea lor, contactul cu stiluri de predare diferite și ca urmare, solicitări de activități intelectuale variate, determină schimbarea caracteristicilor memorării, formarea unui

stil de memorare mai eficient, adaptat noilor exigențe. Ca urmare a noilor solicitări se dezvoltă *volumul memoriei și caracterul activ și voluntar* acesteia (Crețu, 2001). Caracterul activ al memoriei reprezintă încercarea de a transforma experiența trecută în funcție de obiectivele urmărite, stările afective, și nu doar de a o reproduce într-o formă fidelă. Se realizează astfel o confruntare a cunoștințelor înmagazinate cu necesitățile actuale ale preadolescentului, ceea ce duce la o nouă organizare a materialului într-o formă superioară celei anterioare. Astfel, în urma proceselor mnezice rezultă unități cognitive cu o structură mai complexă decât cea a informațiilor componente.

Dintre formele memoriei, în preadolescență sunt specifice: *memoria voluntară, memoria logică și memoria de scurtă durată*. Concomitent cu creșterea capacității de memorare voluntară, se dezvoltă și *memoria spontană*, unii cercetători considerând chiar că aceasta atinge un nivel maxim de dezvoltare în jurul vârstei de 11-13 ani (Crețu, 2001, p. 279). După vârsta de 12 ani, memorarea foarte exactă, mecanică, caracterizată printr-o întipărire a informațiilor adesea fără surprinderea structurilor interne, logice, fără înțelegerea conținutului materialului și printr-o reproducere foarte fidelă a conținutului lecțiilor din manuale, începe să fie înlocuită treptat cu *memorarea logică*. Constituirea memorării logice este condiționată de atingerea unui anumit nivel de dezvoltare a gândirii și atenției, care să permită surprinderea a ceea ce este esențial într-un conținut. Această formă a memorării, mult mai productivă, se bazează pe înțelegerea conținutului memorat, operează cu scheme logice, asigurând realizarea unei învățări autentice, cu posibilitatea transferului și utilizării informației în diverse situații.

Se constată și o modificare a *atitudinii preadolescentului față de procesul memorării* (Șchiopu, Verza, 1997), fiind preocupat de dezvoltarea capacității de a sesiza esențialul și de reproducerea cunoștințelor în forme cât mai originale și clare, considerând „toceala” un semn al slăbiciunii intelectuale, în ciuda faptului că dispune de posibilitatea de a memora relativ ușor conținuturi abstracte și ceea ce nu înțelege, sau înțelege mai puțin.

Memoria, ca proces psihic care permite fixarea, conservarea și actualizarea (recunoașterea și reproducerea) informațiilor și a experiențelor anterioare, suferă transformări calitative, dar și cantitative la nivelul fiecăruia dintre cele trei procese ale sale. Deși caracterul activ și selectiv al memoriei intră în funcțiune încă din faza fixării, achiziția informațiilor se realizează printr-o reflectare destul de fidelă a conținutului de memorat, mai ales că în jurul vârstei de 10-11 ani se remarcă o creștere a capacității de memorare a cuvintelor fără sens și a imaginilor (Șchiopu, 1967, p. 274). Păstrarea, conservarea informațiilor capătă un caracter activ și

dinamic în jurul vârstei de 11-12 ani, preadolescentul dispunând de capacitatea de a organiza pe criterii logice informațiile memorate, de a selecta în funcție de importanță ceea ce trebuie păstrat, realizând o reorganizare structurală a materialului înșușit anterior și includerea lui în noi sisteme de legături. Preadolescentul începe să conștientizeze importanța organizării repetițiilor, ca procedeu de eficientizare a activității de memorare și să le utilizeze înaintea evaluărilor (Crețu, 2001, p. 280). Reproducerea, ca proces de reactualizare și relatare a informației stocate anterior, în absența obiectului de referință, rămâne în această perioadă dependentă de modul în care au fost organizate și structurate informațiile în timpul fixării și păstrării. Capacitatea de reorganizare a informațiilor în funcție de sarcinile cognitive de rezolvat se formează spre sfârșitul acestui stadiu.

J. Naud Ithurbide (Debesse, 1970, p. 195) semnalează o nesincronizare între progresele realizate, în prima parte a preadolescenței, de cele două funcții ale memoriei: memorarea și recunoașterea, în sensul că la nivelul capacității de memorare a cunoștințelor se înregistrează progrese evidente, în timp ce capacitatea de recunoaștere este încă insuficient dezvoltată. Explicația dată de autor are în vedere specificul activității școlare, care solicită o învățare verbală și mai puțin bazată pe realizarea unor observații, experiențe concrete.

Analizând *raportul dintre memorie și învățare*, R. Gagne descrie următoarele patru etape ale procesului de învățare (cf. Druță, 2004, p. 60):

- *faza de receptare*, care implică acordarea atenției unui stimul, perceperea lui prin diferențierea de ceilalți stimuli;
- *faza de însușire*, care implică asimilarea, însușirea noului conținut;
- *faza de stocare*, care presupune păstrarea, conservarea pentru o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată a informațiilor însușite;
- *faza de actualizare*, care reprezintă scoaterea la iveală din memorie, în mod voluntar, deliberat sau involuntar și dezorganizat a conținutului înșușit, în vederea utilizării lui. Actualizarea se realizează prin două modalități: recunoaștere și reproducere. Spre deosebire de recunoaștere, care implică mai ales procese de percepție și presupune suprapunerea modelului actual peste cel aflat în mintea subiectului, reproducerea este mai complexă, implicând intervenția unor procese de gândire și confruntarea mintală a modelelor în vederea extragerii celui optim. În ceea ce privește actualizarea prin reproducere, R. Gagne diferențiază în interiorul ei reamintirea informațiilor verbale de actualizarea deprinderilor intelectuale, care implică realizarea unui transfer de învățare deoarece solicită realizarea unor performanțe în situații noi.

Strategiile utilizate de elev în reamintirea informațiilor verbale sunt diferite de cele implicate în actualizarea deprinderilor intelectuale, ce vizează: stabilirea de asociații, legături, clasificări, utilizarea regulilor, rezolvarea de probleme.

Problema fundamentală a învățării bazate pe memorare constă, după cum consideră I. Neacșu (Neacșu, 1999) nu în stocarea informației, ci în actualizarea ei, iar *factorii care favorizează regăsirea informației* sunt:

- puterea de disociere a subiectului, manifestată în momentul primirii sarcinii de reproducere a informației;
- pragul de disponibilitate a structurii cognitive constituite, rezultat din concurența acesteia cu alte structuri cognitive formate sau solicitate în acea perioadă;
- atitudinea subiectului față de sarcina didactică;
- particularități psiho-afective ale subiectului;
- caracteristicile mediului;
- natura mediatorilor utilizați pentru memorarea și actualizarea informațiilor: mediatori genetici (idei supra/subordonate), mediatori tematici (idei clasificabile), mediatori bazați pe raportul parte-întreg sau întreg-parte);
- metodele și tehnicile utilizate pentru memorarea și fixarea informațiilor.

Având în vedere noile particularități ale memoriei elevului preadolescent precum și noile exigențe de tip școlar, cu care elevul se confruntă odată cu trecerea în ciclul gimnazial, cadrul didactic trebuie să antreneze și să stimuleze permanent memoria logică a elevilor și să creeze condiții optime care să asigure o învățare temeinică. Deși la această vârstă memoria dobândește virtuți logice, se constată că există elevi al căror obicei „de a învăța pe de rost” persistă și în preadolescență, riscând să ajungă în situații de surmenaj, soldate cu scăderea capacității de memorare și concentrare a atenției și dezinteres față de activitatea școlară.

În vederea evitării acestor situații, este necesară *facilitarea înțelegerii conținutului ce urmează a fi învățat*, prin stabilirea unor legături cu cunoștințele asimilate anterior. Înțelegerea stă la baza memorării logice, favorizând trăinicia cunoștințelor asimilate. Integrarea cunoștințelor în sistemele conceptuale existente asigură înțelegerea și învățarea temeinică a lor. Posibilitatea realizării acestei integrări este însă dependentă de sistemul de cunoștințe de care dispune subiectul. Procesul de învățare se sprijină pe cunoștințele asimilate din domeniul respectiv, în lipsa unor informații anterioare de care să poată fi legată noua informație, aceasta nefiind asimilată în sistemul cognitiv. În aceste condiții, cadrul didactic trebuie să

cunoască sistemul de cunoștințe dobândit de elev, iar apoi să organizeze și să proiecteze situații pedagogice adaptate nivelului constatat la elev.

Pentru facilitarea *integrării noilor cunoștințe în sistemul celor existente*, se recomandă (Sălăvăstru, 2004, p. 62):

- realizarea și utilizarea unor scheme care să reprezinte relaționarea sau ierarhizarea conceptelor;
- utilizarea analogiilor cu conținuturile similare însușite anterior;
- utilizarea organizatorilor prealabili, care reprezintă ansamblul de idei prezentate de profesor înaintea sistemului de cunoștințe ce urmează a fi asimilat, având un nivel superior de abstracție și generalitate, cu scopul realizării unei orientări prealabile, accesibilizării ideilor, oferirii unei imagini generale asupra a ceea ce urmează a fi învățat.

Deprinderea elevilor cu *tehnicele de organizare a materialului de memorat* reprezintă o altă condiție a memorării eficiente:

- descoperirea legăturilor proprii structurii materialului de memorat;
- înțelegerea ideilor cuprinse în text;
- formularea unor serii de întrebări – răspunsuri referitoare la conținutul asimilat.

În cazul unui conținut extins, trebuie parcurse următoarele etape (Cosmovici, Iacob, 1998):

- familiarizarea cu textul;
- fragmentarea textului pe unități logice, subteme, urmată de înțelegerea și aprofundarea fiecărei subteme. Înțelegerea asigură într-o anumită măsură și memorarea, însă în unele situații sunt necesare eforturi suplimentare pentru memorarea unor informații;
- reluarea fiecărui fragment în vederea memorării analitice;
- fixarea în ansamblu a întregului material, sprijinită de întocmirea unor scheme.

În vederea păstrării cunoștințelor se impune însă *repetarea lor, printr-o participare activă a elevului*, care presupune:

- urmărirea aprofundării înțelegerii prin realizarea asociațiilor cu cunoștințe asimilate anterior;
- stabilirea unor scopuri precise și variate pentru fiecare repetare;
- rezolvarea de probleme, efectuarea unor aplicații, lucrări practice, ce necesită utilizarea informațiilor asimilate.

În vederea *prevenirii fenomenului de interferență a cunoștințelor și deprinderilor* (interacțiunea cu efecte negative dintre noile achiziții și cele vechi), se recomandă (Cosmovici, Iacob, 1998):

- folosirea procedurii opunerii și comparației elementelor de conținut programate a fi învățate;
- însușirea temeinică a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, înainte de a trece la elaborarea și învățarea altora;
- învățarea sistematică, permanentă, care asigură premisele necesare elaborării și însușirii noilor structuri cognitive și operaționale.

Motivația învățării, scopul memorării reprezintă alt factor care poate favoriza temeinicia cunoștințelor memorate. În acest sens, rolul cadrului didactic este de a cultiva motivația intrinsecă, cu motive cum sunt: plăcerea de a studia, interesele cognitive, dorința de a deveni competent într-o profesiune.

Cunoașterea de către elevi a rezultatelor obținute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor urmărite are o deosebită importanță în autoreglarea și stimularea propriei activități de învățare. Prin realizarea unui feed-back continuu, elevii dobândesc confirmarea prestațiilor lor. Pentru ca actul evaluativ să contribuie la optimizarea activității de învățare, este necesar:

- centrarea evaluării, pe cât posibil asupra rezultatelor pozitive;
- diversificarea metodelor și tehnicilor de evaluare;
- respectarea aceluiași criterii de evaluare în relație cu toți elevii;
- accentuarea evaluării formative;
- înțelegerea de către elevi a rolului actului evaluativ;
- conștientizarea de către elevi a cerințelor și criteriilor de evaluare, ca bază pentru formarea capacității de autoevaluare.

2.3.2.3. Aspecte dominante ale dezvoltării imaginației în preadolescență. Implicații educative

Imaginația reprezintă „acel proces psihic al cărui rezultat este obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor” (Cosmovici, Iacob, 1998, p. 148), fiind cea mai importantă componentă a creativității.

Imaginația, ca aptitudine de a reprezenta obiecte absente și de a combina imaginile acestora între ele, este implicată, după cum consideră C. G. Jung „în toate formele esențiale ale vieții psihice: gândire, sentiment, senzații, intuiții”, fiind „expresia directă a energiei psihice” (cf. Druță, 2004, p. 26).

La baza imaginației stau predispozițiile ereditare, însă dezvoltarea ei necesită foarte multă muncă, activitate, exercițiu. Imaginația, ca proces creator, capătă

ampliare sub diversele influențe educaționale și se dezvoltă în procesul însușirii conținutului instruirii la diferite obiecte de învățământ.

Imaginația reproductivă operează cu elemente ale trecutului oferite de memorie, în timp ce *imaginația creatoare* are un caracter prospectiv, operând cu elemente care nu există încă. Dezvoltarea imaginației reproductive a preadolescentului este favorizată de:

- amplificarea volumului de cunoștințe care se vehiculează în cadrul procesului instructiv-educativ și pe care elevul trebuie să-l asimileze;
- utilizarea unor metode didactice care să stimuleze potențialul creator al elevilor. Potențialul creator, prin simpla sa existență nu asigură creativitatea. Comportamentul creator trebuie format prin intermediul unor activități de stimulare, realizate cu precădere în școală.
- diversitatea lecturilor extrașcolare ale preadolescentului.

Dezvoltarea *imaginației creatoare* este condiționată de potențialul cognitiv și de existența unor trebuințe accentuate de autorealizare. Capacitățile de creație se concretizează la preadolescenți în compoziții literare, poezii, picturi, realizarea unor dispozitive, montaje electrice, etc (Crețu, 2001, p. 281).

În vederea dezvoltării imaginației, stimulării potențialului creator, este necesar ca inventivitatea elevului să fie provocată permanent, îndemnându-l să construiască ceva, să planifice etapele unei excursii, să stabilească regulile unui joc. De asemenea, intențiile de lectură trebuie dirijate spre creații consacrate, acordându-se atenția cuvenită oricăror creații literare sau compuneri școlare realizate de ei.

În urma unor studii realizate asupra problemei învățământului creativ, E. P. Torrance formulează următoarele *cerințe pentru dezvoltarea creativității* (cf. Druță, 2004, p. 39):

- oferirea cât mai multor ocazii elevilor pentru exersarea gândirii independente, stimularea lor pentru a adresa întrebări, încurajarea inițiativelor;
- stimularea elevilor pentru continuarea studiului și în afara programului școlar, în mod independent;
- oferirea libertății elevului de a desfășura mai multe tipuri de activități, chiar dacă unele nu sunt conforme cu vârsta lor. Aceste activități vor stimula continuarea cercetărilor în viitor. Ele pot genera frustrare, datorită eșecului, incapacității de realizare, însă frustrarea poate reprezenta o provocare, fiind stimulativă.
- conștientizarea elevului în legătură cu propriile posibilități și aptitudini, diferite de ale celorlalți, va stimula formarea unui comportament

creativ. Lipsa încrederii în forțele proprii determină adesea la elevi o atitudine conformistă, tendința de a se alinia mării majorități, teama de a se evidenția prin ceva.

- reacția mediului față de manifestările de creativitate ale elevului (un mediu stimulativ, sau un mediu care ignoră atitudinea creativă) reprezintă o altă condiție care frânează sau stimulează dezvoltarea creativității. Păstrarea originalității echivalează uneori cu respingerea din partea unui mediu, soluția pentru a fi acceptat fiind adoptarea unor atitudini conformiste și renunțarea la originalitate și inițiative.

Unul dintre factorii stimulării creativității elevilor este *adoptarea unei atitudini pozitive și deschise a profesorului față de creativitate*. Manifestarea unei astfel de atitudini este condiționată de îndeplinirea următoarelor condiții:

- utilizarea cunoștințelor psihologice de bază despre creativitate în găsirea celor mai eficiente modalități de dezvoltare a acesteia în procesul instructiv-educativ;
- respectarea și încurajarea atitudinii creatoare a elevului, chiar dacă aceasta se traduce adesea în manifestări nonconformiste, curiozitate excesivă, întrebări numeroase, soluționări originale ale diverselor probleme, lipsa obedienței în comportament, înclinația de a trece prin filtrul propriei gândiri rezultatele și judecățile altora.

Deși aparent, spontaneitatea, inițiativa, comportamentul creativ al elevului sunt atitudini și caracteristici ale unui stil de lucru și activitate ce s-ar putea opune unui comportament disciplinat, în urma unor experiențe efectuate de diverși autori, s-a constatat că oferirea posibilității elevului de a adopta un comportament creativ se asociază cu instaurarea disciplinei (Druță, 2004, p. 38).

Un rol deosebit în stimularea imaginației și dezvoltarea creativității îl are atmosfera, *climatul relațional din clasa de elevi*, care este o resultantă a tipului de relație instituit între profesor și elevi, a stilului de conducere a profesorului. Dintre cele trei stiluri de conducere menționate în literatura de specialitate: autoritar, democratic și laissez-faire, stilul democratic este cel care creează premisele obținerii unor rezultate superioare. Trăsăturile specifice stilului democratic sunt: implicarea mai activă a elevului în rezolvarea sarcinilor de învățare, participarea elevului la luarea deciziilor, asumarea de responsabilități, participarea la organizarea activităților.

Profesorul trebuie să învețe să fie el însuși creativ în activitatea instructiv-educativă. E. P. Torrance prin cercetările sale a demonstrat că există o strânsă legătură între creativitatea profesorilor și a elevilor, profesorul creativ cultivând flexibilitatea intelectuală și nu conformismul, rigiditatea și învățând elevii cum să

formuleze întrebări, să investigheze, să elaboreze ipoteze și să le verifice (Sălăvăstru, 2004, p. 114).

O altă condiție a dezvoltării creativității elevilor este *stimularea gândirii independente*, prin utilizarea unor strategii didactice de tip euristic, prin încurajarea elevilor să formuleze, să analizeze și să rezolve probleme, să descopere cunoștințe. Efectele acestui tip de învățare se resimt nu doar în planul creativității, a rezolvării creative de probleme, ci și în planul personalității în ansamblu a elevului (relații interpersonale, comunicare, încrederea în forțele proprii, etc).

Utilizarea unor *metode didactice* cum sunt: brainstorming, Phillips 6-6, discuția panel, metoda rezolvării creative a problemelor, favorizează asociația liberă a ideilor, prin îndepărtarea spiritului critic și utilizarea la maximum a resurselor inconștientului.

Reconsiderarea evaluării printr-o schimbare a raportului dintre evaluarea laturii formative și informative, în favoarea aspectului formativ, centrarea evaluării pe competențele funcționale ale elevului, capacitățile de a aplica în condiții noi cunoștințele asimilate, rezolvarea de probleme, precum și pe evidențierea progreselor înregistrate de elev în fiecare etapă a instruirii, dezvoltă capacitatea de a rezolva în mod creator problemele, sporind încrederea în forțele proprii și reducând tensiunea și teama de a fi sancționat (Sălăvăstru, 2004).

2.3.3. Evoluția limbajului în preadolescență. Implicații educative

Adaptarea școlară a elevului este condiționată într-o mare măsură și de factorul limbaj, care stă la baza interacțiunilor profesor-elev, elev-elev, fiind instrumentul prin intermediul căruia elevul demonstrează nivelul achizițiilor sale științifice. *Limbajul* este implicat și în formarea operațiilor propoziționale, care presupun combinarea verbală a propozițiilor și ipotezelor. Necesitatea de a gândi intens, de a formula idei proprii, originale, de a emite păreri, determină unele transformări și la nivelul limbajului în preadolescență. Progresele în ceea ce privește dezvoltarea și îmbogățirea limbajului la preadolescenți sunt generate de:

- lecturile extrașcolare;
- noile caracteristici ale activității școlare: complexitate, varietate;
- intensificarea contactelor și comunicării cu grupul de prieteni;
- amplificarea contactului cu mass-media.

Limbajul implică atât *factorul verbal*, care exprimă o funcție intelectuală, reprezentând capacitatea individului de a înțelege sensul cuvintelor și frazelor, cât și *factorul de fluiditate verbală*, care exprimă o funcție verbo-motorie, referindu-se la capacitatea de exprimare a individului (Cosmovici, Iacob, 1998, p. 77). Putem

stabili o corelație între factorul verbal și *vocabularul pasiv*, care ajunge, în jurul vârstei de 14 ani la o medie de 14.000 de cuvinte, ceea ce-i va permite preadolescentului să utilizeze numeroase surse de informație, datorită creșterii capacității de înțelegere a mesajelor vehiculate în diferite surse, precum și între factorul de fluiditate verbală și *vocabularul activ*, al cărui volum crește în preadolescență, fiind folosiți uneori și în vorbirea curentă termeni tehnici, științifici, literari. Vocabularul activ este influențat într-o mare măsură de caracteristicile culturale ale mediului din care provine subiectul. În urma unor cercetări s-a constatat că deși apartenența la un anumit mediu cultural se reflectă în limbajul preadolescentului, această amprentă va fi mai evidentă după vârsta de 15 ani (Munteanu, 1998, p. 242). Profesorul trebuie să diferențieze între dificultățile întâmpinate de elevi la nivelul factorului verbal și cele la nivelul factorului de fluiditate verbală, având în vedere că există elevi care, deși manifestă o capacitate de înțelegere adecvată, întâmpină dificultăți la nivelul exprimării verbale, sau elevi care, în ciuda unei exprimări verbale facile dispun de o slabă capacitate de înțelegere a conținuturilor (Cosmovici, Iacob, 1998). Se constată o creștere a *debitului verbal oral*, acesta apropiindu-se de cel al adultului, exprimarea devenind mai logică și realizându-se prin propoziții și fraze mai bogate, dar și o creștere a *debitului verbal scris*, exprimarea scrisă perfecționându-se și căpătând consistență (Șchiopu, 1967).

Limbajul curent, dialogat, folosit în comunicarea cu cei de aceeași vârstă este presărat cu exclamații, superlative, elemente de argou școlar, clișee verbale, expresii șablon, pe fondul unei exprimări adesea neglijente și necontrolate, ca expresii ale teribilismului. Deși se înregistrează progrese la nivelul modului de organizare a ideilor comunicate, persistă fenomene fonematice parazitare (sunete parazitare, repetări, anticipări ale unor cuvinte sau silabe), generate de imperfecțiuni în organizarea gândirii (Șchiopu, 1967).

La nivelul *limbajului scris* se constată: formarea caracteristicilor personale ale scrisului, care se vor consolida în adolescență, aplicarea mai riguroasă a regulilor gramaticale și de ortografie, conturarea caracteristicilor unui stil personal în elaborarea compunerilor și a altor lucrări scrise (Crețu, 2001). În preadolescență se realizează primele lucrări mai consistente și originale în cadrul diferitelor discipline de învățământ.

Limbajul preadolescentului are un *caracter situațional*, observându-se deosebiri între limbajul folosit cu colegii, părinții și cel folosit la școală, preadolescentul conștientizând exigențele școlare în ceea ce privește respectarea normelor gramaticale și utilizarea unui limbaj adecvat, specific fiecărei discipline școlare. De

asemenea, se constată deosebiri la nivelul modului de relatare al lecțiilor pe care le știe, îi plac, față de cele care îi plac mai puțin.

Îmbogățirea și dezvoltarea limbajului înlesnesc integrarea socială a elevului, îi dau siguranță, dezvoltă gândirea, imaginația, sensibilitatea, contribuind la obținerea unor rezultate școlare superioare. Însă, o dirijare exclusivă și obsesivă a preadolescentului către lectură din partea părinților și a cadrelor didactice riscă să genereze o scădere a interesului pentru învățătură. În vederea favorizării îmbogățirii și dezvoltării limbajului este recomandabil, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru părinți (Cosma, 2001):

- a dirija dorința de lectură a preadolescentului spre creații consacrate, valoroase;
- a-l pune pe elev în situații cât mai variate de comunicare curentă;
- a avea răbdare pentru a-l asculta de fiecare dată până la încheierea mesajului pe care vrea să-l transmită;
- a-l încuraja în dorința de a-și comunica gândurile sau a povesti filme, întâmplări, a oferi modele de exprimare îngrijită.

2.3.4. Dezvoltarea afectiv-motivațională a preadolescenților.

Implicații educative

2.3.4.1. Caracteristici ale afectivității în preadolescență

Modificările din sfera vieții afective ce au loc în perioada preadolescenței, exprimate prin caracterul debordant al experiențelor afective, sunt determinate de: transformările biologice și intelectuale inerente acestui stadiu, amplificarea interacțiunilor sociale și antrenarea preadolescentului în situații de viață tot mai variate.

Viața afectivă capătă noi caracteristici, cum sunt: *instabilitate*, adică treceri bruște și nejustificate de la stări debordante la atitudini calme, bruschețea și explozivitatea stărilor afective, intensitatea lor și o neconcordanță cu situațiile care le-au generat. Stabilitatea emoțională se caracterizează prin: echilibru intern, autocontrol, stăpânire de sine, putere de concentrare, iar instabilitatea se manifestă prin: dezechilibru emotiv, agitație psihomotorie, slabă capacitate de concentrare a atenției, excitabilitate crescută, insuficiența controlului și discontinuitate în activitate. Instabilitatea emotivă reduce capacitatea de adaptare la mediu, determină o superficialitate a gândirii, incapacitatea de a depune efort voluntar pe o perioadă lungă de activitate, incapacitatea înțelegerii și ascultării explicațiilor lungi și instalarea oboselii. Părinții și cadrele didactice trebuie să conștientizeze că aceste

manifestări sunt trecătoare, specifice vârstei, să selecteze atent metodele utilizate și să comunice permanent cu preadolescentul.

Trăirile emoționale se complică și se nuanțează și *în cadrul activității școlare* prin apariția emoțiilor intelectuale datorate satisfacerii curiozității epistemice, dar și prin promovarea competiției în cadrul grupului școlar, care poate genera frustrare, anxietate, invidie, sau din contră, mulțumire de sine, satisfacție, admirație. Sentimentul de frustrare exprimă o stare de disconfort generată de nesatisfacerea unor trebuințe, dorințe, aspirații, din cauza unor obstacole interne sau externe. Elevii cu o toleranță redusă la frustrare acceptă foarte greu reproșuri, sugestii, sunt dominați de tendințele lor egocentrice și adesea vor recurge la satisfacerea trebuințelor lor pe alte căi decât cele prevăzute prin normele și regulile din mediul școlar. Gradul redus de toleranță la frustrare se asociază deseori cu un nivel de aspirație scăzut.

Cu ocazia competițiilor școlare sau a evaluărilor finale, preadolescentul începe să-și conștientizeze capacitățile de stăpânire de sine, de stăpânire a emoțiilor în condiții de stres și de adaptare la situații neprevăzute (Crețu, 2001). Gradul de toleranță în situațiile de stres este destul de scăzut la preadolescenți, însă crește capacitatea de stăpânire a emoțiilor, de a le masca sau simula, de controlare a expresiilor mimice și pantomimice, deși reacțiile fiziologice (eritemul de pudoare) scot la iveală adesea emoțiile autentice ale tinerilor (Șchiopu, Verza, 1997). Interacțiunile din cadrul clasei de elevi generează sentimente de prietenie, colegialitate, solidaritate și chiar mândria de a aparține aceluia grup.

În familie, preadolescentul simte nevoie sporită de afecțiune, neacceptând neglijarea din partea părinților, manifestându-se și dorința de a-și exprima afecțiunea față de cei din jur, deși relațiile cu părinții dobândesc o notă tensionată (Șchiopu, 1967). Este sensibil la atitudinea apreciativă a familiei și la locul pe care-l ocupă în cadrul familiei (crește rivalitatea dintre frați), dispozițiile, emoțiile, sentimentele, cunoscând o mare nuanțare, făcându-l de multe ori să se simtă nefericit, trist sau depresiv. Considerarea preadolescentului, în mod alternativ copil sau adult, complică și problematizează și mai mult viața afectivă a acestuia. Deși sunt timizi în relațiile cu adulții, vor să-și etaleze personalitatea și să fie recunoscuți și acceptați de către cei mari, utilizând uneori diferite mijloace pentru a ieși în evidență.

O caracteristică a conduite generale a preadolescentului este prezența unei *stări protestatare*, prezentă mai ales în relațiile cu familia, dar și cu cadrele didactice sau cu anturajul, care se manifestă prin indiferență și opoziție față de micile servicii ce îi sunt solicitate, retragere sau izolare dintr-un grup, discuții în contradictoriu. Preadolescentul înregistrează defectele adulților, contradicțiile între cerințele

formulate de aceștia și încearcă să le transforme în argumente pentru justificarea conduitei lor negative, dar și pentru demolarea autorității adulților (Munteanu, 1998).

Timiditatea excesivă în relațiile cu adulții se asociază cu tendința spre bravură, teribilism manifestate *în relațiile cu cei de vârsta lor*. În raport cu persoanele de același sex din cadrul grupului se stabilesc prietenii calde și sincere, în timp ce în relațiile cu persoanele de sex opus afișează o atitudine distantă, indiferentă, care persistă până la încheierea puseului puberal. După acest moment, comportamentul băieților este impregnat de atitudini impertinente, vulgare, iar pentru fete sunt specifice conduite copilărești, atitudini defensive și mare dorință de afecțiune (Șchiopu, 1967). Se remarcă în mod deosebit atracția preadolescentului spre a-și petrece timpul liber în compania grupului de prieteni, cu care stabilește prietenii stabile bazate pe preferințe și înțelegere reciprocă. Aceste noi relații afective, care se stabilesc după o perioadă de atașament față de părinți, reprezintă reperele unui proces de maturizare afectivă de durată, care va conduce la o anumită autonomie.

O atitudine de încredere, prietenie și respect manifestată față de preadolescent, îmbinată cu libertatea de acțiune și afirmare, precum și cu un climat destins, netensionat, atât în clasă cât și acasă, vor veni în întâmpinarea transformărilor intense care au loc la nivel afectiv în această perioadă.

2.3.4.2. Motivația școlară la preadolescenți

Motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici, a mobilurilor care determină individul să urmărească anumite scopuri, să acționeze, în ciuda obstacolelor care pot apărea. Conform *piramidei trebuințelor* elaborată de psihologul american A. Maslow, trebuințele umane sunt organizate în următoarea structură ierarhică, de la bază spre vârf:

- trebuințe fiziologice;
- trebuințe de securitate;
- trebuințe de apartenență și dragoste;
- trebuințe de apreciere și stimă;
- trebuințe de cunoaștere;
- trebuințe estetice;
- trebuințe de autorealizare și valorificare a propriului potențial.

Maslow a formulat și următoarele reguli după care funcționează modelul ierarhic al trebuințelor (Sălăvăstru, 2004):

- pe măsura satisfacerii trebuințelor inferioare, apar și se manifestă trebuințele de ordin imediat superior, iar apariția unei trebuințe

superioare se realizează atunci când a fost satisfăcută măcar parțial, cea imediat inferioară;

- în cazul trebuințelor aflate înspre vârful piramidei, caracterul specific uman este mai accentuat, iar satisfacerea lor generează mulțumire și o tensiune plăcută în organism.

În preadolescență se manifestă foarte intens trebuințele de securitate și cele de dragoste și apartenență la grup.

Implicațiile acestei teorii la nivel educațional vizează o anumită atitudine a cadrelor didactice față de elevi și o grijă sporită față de climatul afectiv din clasa de elevi. Este necesară o atmosferă prietenoasă, caldă, lipsită de amenințări, teamă sau pedepse. Profesorul este cel care coordonează activitatea și poate să-l ajute pe elev să-și câștige încrederea în propriile capacități, apreciind și încurajând toate progresele și micile realizări ale elevilor și evitând pedeapsa sau sancționarea eșecurilor, fapt care ar accentua sentimentul de insecuritate. În preadolescență, o supradimensionare a pedepsei în raport cu greșeala generează o atitudine de revoltă și protest, iar o subdimensionare determină apariția sentimentelor de culpabilitate.

Motivația învățării reprezintă ansamblul factorilor care-l determină pe elev să desfășoare activități menite să-l conducă la asimilarea de cunoștințe, formarea de priceperi, deprinderi, capacități, competențe, abilități, având un rol deosebit în optimizarea activității de învățare și sensibilizarea elevilor față de conținutul învățării. Ea determină intensificarea efortului, concentrarea atenției, mobilizarea energiei psihice și nervoase necesare: declanșării actului învățării, învingerii dificultăților întâmpinate în procesul de învățare, rezolvării sarcinilor de învățare.

Între *motivație și învățare* există o relație cauzală reciprocă: motivația energizează, facilitează procesul de învățare, fiind susținută în același timp de efectul activității de învățare, atunci când acesta se concretizează în rezultate pozitive și succes.

La baza motivației învățării se află atât *motive intrinseci* (curiozitatea epistemică, interese cognitive), cât și *motive extrinseci*. Curiozitatea epistemică, nevoia de a ști și a cunoaște se manifestă selectiv și cu intensități diferite în preadolescență, în funcție de aptitudinile și înclinațiile elevului. În vederea satisfacerii intereselor cognitive, se folosesc în general sursele școlare fundamentale (manuale), iar spre sfârșitul stadiului, la acestea se adaugă și altele suplimentare (culegeri de texte, culegeri de probleme, cărți recomandate, internet-ul). În cadrul motivației extrinseci, în preadolescență, funcționează următoarele motive: recompensele materiale, dorința de a corespunde așteptărilor familiei, dorința de prestigiu, prețuirea manifestată de societate față de persoanele culte, bine informate, trebuințele de autorealizare și autoafirmare (Crețu, 2001). Cultivarea motivației intrinseci trebuie să fie o

preocupare permanentă a cadrului didactic, având în vedere că ea asigură o participare activă și intensă a elevilor la actul învățării, conducând la obținerea unor performanțe școlare superioare.

D. Ausubel și F. Robinson consideră că principalele *componente ale motivației școlare* sunt (Ausubel, Robinson, 1981):

- *impulsul cognitiv* – aparține motivației intrinseci, fiind reprezentat de trebuințe de a cunoaște, de a înțelege, de a opera cu cunoștințele, de a formula și rezolva probleme.
- *afirmarea puternică a eul-ui* – include trebuința de succes școlar, care generează sentimentul respectului de sine și trebuința de prestigiu în cadrul grupului din care face parte. Adesea se manifestă stări de anxietate generate de teama unui posibil eșec școlar, care ar determina pierderea prestigiului și a respectului de sine.
- *trebuința de afiliere* – reprezintă trebuința de a obține și păstra aprobarea din partea unei persoane sau a unui grup cu care elevul se identifică și de care depinde (profesori, părinți, colegi).

Cele trei componente ale motivației școlare pot acționa separat sau combinate în orice moment al activității școlare, acțiunea și ponderea lor fiind diferită de la o etapă de vârstă la alta și de la un individ la altul. În perioada preadolescenței, trebuința de afiliere, predominantă în etapa miciei școlarității, scade în intensitate și se redirecționează de la părinți și profesori spre colegii de aceeași vârstă. Un factor motivațional care acționează intens la această vârstă este competiția în obținerea rezultatelor școlare, însă aprecierile negative ale grupului la adresa rezultatelor școlare superioare vor diminua interesul elevului față de activitatea școlară, generând scăderea randamentului școlar.

Printre *cauzele specifice activității școlare*, care pot genera diminuarea motivației elevului față de activitatea de învățare, menționăm:

- existența unui climat afectiv care nu satisface trebuința de securitate afectivă a elevilor;
- privarea elevilor care obțin performanțe școlare slabe de apartenența la grup, de aprecierea celorlalți, prin etichetarea și marginalizarea lor;
- ignorarea activității de comunicare a obiectivelor activității instructiv-educative elevilor;
- promovarea unei relații autoritare, bazate pe constrângere disciplinară, care îl transpune pe elev în rolul de ascultător pasiv, simplu obiect al educației, lipsit de inițiativă;

- indulgența exagerată, lipsa de fermitate și exigență a profesorilor, incapacitatea impunerii unei conduite școlare corespunzătoare cerințelor;
- necunoașterea și nerespectarea particularităților biopsice specifice preadolescenței și a particularităților individuale, a capacităților și limitelor intelectuale ale fiecărui elev;
- utilizarea unui mod de evaluare defectuos, concretizat în:
 - comunicarea întârziată a rezultatelor evaluărilor;
 - acordarea notelor în urma unor examinări întâmplătoare;
 - notarea elevilor pentru conduite exterioare: indisciplină, neatenție la oră;
 - centrarea evaluărilor pe sancționarea nerealizărilor, dificultăților, și nu pe ideea înlăturării lor;
 - promovarea evaluării competitive și nu a evaluării de progres, prin care să se aprecieze progresele înregistrate de elev de la o etapă la alta;
 - promovarea unei evaluări subiective, bazată pe tratarea inechitabilă a elevilor.

Stimularea motivației învățării elevilor de către cadrele didactice ar trebui să reprezinte unul dintre obiectivele fundamentale și permanente ale activității instructiv-educative, cu atât mai mult cu cât motivației i se atribuie al doilea loc în ierarhia importanței factorilor succesului școlar, după inteligența școlară (Ausubel, Robinson, 1981). Calitatea rezultatelor activității de învățare și adaptarea școlară a elevului sunt condiționate și de gradul și tipul motivației ce susține învățarea școlară. Din ansamblul variabilelor care determină motivația învățării la elevi, școala poate influența sau controla prin intermediul activității instructiv-educative doar pe cele proprii ei, care aparțin următoarelor coordonate: interacțiunile elevi-profesori, elevi-elevi, conținutul procesului de învățământ, metodele didactice, evaluarea performanțelor școlare, precum și a trebuințelor și a domeniilor de interes ale elevilor, rezultatele școlare concretizate în succese sau insuccese școlare.

Deși stimularea motivației învățării este considerată o artă, care depinde de tactul și măiestria didactica a profesorului (Sălăvăstru, 2004, p. 90), cunoașterea și respectarea unor *strategii motivaționale* îl ghidează spre realizarea acestui deziderat:

- evidențierea utilității practice a materiei predate;
- exprimarea încrederii în capacitățile fiecărui elev;
- îmbunătățirea percepției elevului cu privire la propriile potențialități și competențe prin conceperea unor sarcini și activități de învățare

adecvate, care să aibă un grad de dificultate corespunzător posibilităților elevului (activitățile prea ușoare nu reprezintă o provocare, nu-l solicită suficient pe elev, iar cele prea dificile îl descurajează datorită incapacității realizării lor);

- evitarea implicării elevilor cu dificultăți de învățare în situații competitive, ale căror rezultate ar contribui la creșterea descurajării și slăbirea motivației;
- dozarea intensității optime a motivației în funcție de natura sarcinii de învățare. Optimum motivațional reprezintă un nivel optim al motivației, care permite realizarea unor performanțe superioare în activitatea de învățare. Atât submotivarea, cât și supramotivarea elevului în raport cu o anumită sarcină de învățare, va împiedica sau va dezorganiza învățarea. Conform legii Yarkes-Dodson, în rezolvarea optimă a sarcinilor ușoare motivația trebuie să fie puternică, iar cu cât gradul de dificultate al sarcinii crește, intensitatea motivației trebuie să scadă, pentru a stimula activitatea desfășurată (cf. Sălăvăstru, 2004, p. 164).
- implicarea elevilor în mod activ în desfășurarea activității didactice, prin utilizarea cât mai frecventă a metodelor activ-participative, centrate pe elev, care activează structurile cognitive și operatorii ale acestuia, transformându-l în coparticipant la propria instruire și educație și contribuind la valorificarea potențialului lui psiho-fizic;
- precizarea obiectivelor operaționale ale lecției, care vor justifica eforturile ce urmează a fi depuse;
- formarea unei atitudini pozitive față de sarcinile de învățare și noul conținut prin crearea unor situații problemă, prezentarea unor elemente de contrast care să creeze conflicte cognitive, organizarea de experiențe, prezentarea unor materiale didactice atractive, exemple interesante, analogii, schematizarea conținutului pentru evidențierea legăturilor dintre concepte;
- utilizarea unei evaluări stimulative, de progres, centrată pe evidențierea performanțelor, progreselor înregistrate de elevi de la o etapă la alta, mai ales pentru elevii care întâmpină dificultăți în activitatea școlară;
- evaluarea domeniilor de interes, preferințelor elevilor, în vederea stabilirii unei legături între materia predată și aceste domenii.

Interesul față de activitatea școlară, ca activitate fundamentală a preadolescentului se îmbină cu *noi interese* cum sunt: interesul față de grupul de prieteni, lectură, vizionare de filme, spectacole, piese de teatru, emisiuni TV, activități sportive,

diverse colecționări. Unul dintre interesele care se intensifică foarte mult în preadolescență este acela de petrecere a timpului liber în compania grupului de prieteni, atracția și influența pe care o exercită asupra sa, sporind foarte mult. Se remarcă interesul preadolescentului față de lectură, fiind atras în mod deosebit de cărți de acțiune, de aventuri, cu caracter istoric sau științifico-fantastic. Se dezvoltă și interesele pentru diverse activități de timp liber: vizionare de filme, spectacole, practicarea unui sport, excursii, vizite cu destinații istorice, dar se constată și conturarea interesului față de propria persoană, cu realizări și eșecuri și pentru viitoarea profesie (Crețu, 2001, p.287).

Toate aceste activități au un rol important în formarea personalității preadolescentului, mai ales prin modelele și idealurile create pe baza exemplurilor, personajelor întâlnite. Chiar dacă aceste idealuri și modele de conduită nu persistă o perioadă prea îndelungată și sunt mereu schimbate cu altele, au o valoare formativă considerabilă asupra dezvoltării personalității (Șchiopu, 1967).

2.3.5. Planul personalității preadolescenților

Modificările ce se produc în perioada preadolescenței la nivel biologic, în planul proceselor cognitive, al relațiilor sociale și activității instructiv-educative determină producerea unor schimbări specifice și la nivelul *personalității preadolescentului*. Este o perioadă de construcție a personalității, stabilizarea trăsăturilor de personalitate realizându-se spre finalul acestei etape, în jurul vârstei de 14-15 ani.

Principalele coordonate în care se reflectă *transformările specifice personalității preadolescentului*, vizează următoarele aspecte:

- dezvoltarea conștiinței de sine
- debutul independenței
- începutul identificării vocaționale.

Problema *dezvoltării conștiinței de sine*, deși este prezentă și la vârste școlare mici, capătă noi valențe în preadolescență, devenind tot mai complexă datorită transformărilor din plan bio-psihologic și social specifice acestei perioade: creșterea fizică și schimbările corporale, un nou nivel de dezvoltare al proceselor cognitive, atitudinea celor din jur, în special a părinților (Crețu, 2001). Conturarea conștiinței de sine în perioada școlară mică s-a realizat în special pe baza rezultatelor școlare obținute, a statutului rezultat în urma acestora (elev bun, elev slab) și a comparațiilor și ierarhiilor realizate între elevi. Imaginea de sine formată anterior, pe baza aprecierilor celor din jur, influențează dezvoltarea conștiinței de sine în preadolescență.

Conștiința de sine înregistrează un salt calitativ, evidențiat la trei niveluri: *eul corporal*, *eul spiritual* și *eul social* (Crețu, 2001). Astfel, preadolescentul constată

și conștientizează propriile transformări fizice, calitățile și defectele din acest punct de vedere, prin utilizarea frecventă a oglinzii, studierea propriilor caracteristici corporale, accentuarea preocupărilor orientate spre vestimentație, coafură, manifestându-și intens dorința de ajustare, mascare a anumitor aspecte care nu par a contribui la conturarea unei imagini prezentabile și agreabile. Reacțiile sale vor oscila între critică, nemulțumire și satisfacție, în urma conștientizării propriilor defecte sau calități fizice, existând riscul instalării unor complexe de inferioritate, pe fondul accentuării spiritului critic.

Eul spiritual se referă la capacitatea individului de a-și autoevalua obiectiv particularitățile proceselor psihice cognitive și reglatoare, nivelul de cunoștințe, aptitudini, competențe, deprinderi pe care le posedă precum și modul de a le subordona desfășurării diverselor activități. Percepția de sine este influențată de rezultatele școlare obținute, care-i conferă un anumit statut în cadrul colectivului de elevi.

Expectanțele mai înalte ale preadolescentului comparativ cu evaluările celor din jur, pot să genereze atitudini depresive, de izolare și căutarea altor forme de atragere a admirației și acceptării din partea celorlalți. Cunoașterea posibilităților reale ale elevilor de către cadrele didactice, stabilirea expectanțelor în concordanță cu acestea și dozarea adecvată a dificultăților sarcinilor de învățare, va contribui la formarea unei imagini de sine favorabile și la creșterea încrederii în forțele proprii. Sentimentul de încredere în sine, care stă la baza unei autoevaluări pozitive, este indispensabil elevului, favorizând mobilizarea, orientarea eforturilor sale în vederea reușitei școlare. Expectanțele scăzute ale profesorilor, derivate din subestimarea posibilităților reale ale elevului, determină o slabă mobilizare a resurselor acestuia, slăbirea energiei nervoase, scăderea interesului pentru cunoaștere, sentimente de inferioritate sau de ineficiență personală, precum și scăderea nivelului propriu de aspirații. Expectanțele prea ridicate, generate de supraestimarea posibilităților elevului, duc la supraîncărcarea intelectuală a elevului, instalarea oboselii, surmenajului, la o atitudine de respingere a exigențelor școlare și la scăderea încrederii în forțele proprii.

Oferirea unor ocazii variate pentru cunoașterea propriilor posibilități și limite, evitarea atitudinilor hiperprotective care-i îngădesc pe preadolescenți în acumularea unor cunoștințe despre ei înșiși, evitarea criticilor excesive, etichetărilor negative și aprecierea pozitivă a tuturor progreselor înregistrate, sunt factori care contribuie la formarea unei imagini de sine pozitive.

Eul social vizează conștientizarea de către individ a statusurilor și rolurilor sociale pe care le îndeplinește în prezent sau le proiectează în viitor (Munteanu, 1998, p. 247). Prin reflectări asupra propriilor conduite, surprinderea reacțiilor și

atitudinilor celorlalți față de propriile conduite și compararea propriilor acțiuni, inițiative cu ale celorlalți, preadolescentul va conștientiza locul și poziția ocupate în clasă, în grupul de prieteni și în familie. Ca urmare a intensificării cunoașterii de sine, unii preadolescenți se pot simți dezamăgiți de o eventuală atitudine de indiferență din partea grupului, încercând diferite modalități de a intra în grațiile acestuia.

Procesul de dobândire a independenței implică trei laturi distincte: valorică (de mentalitate), afectivă și materială (Șchiopu, Verza, 1997). În preadolescență nu poate fi vorba decât despre o independență valorică, manifestată prin înlăturarea, discreditarea sau manifestarea opoziției față de principiile, obiceiurile, practicile, regulile, ideile, inoculate până atunci de familie. Dependența afectivă și materială a preadolescenților față de familie continuă să existe încă o lungă perioadă de timp, deși în ceea ce privește dependența afectivă se traversează o perioadă critică, simțindu-se frustrați dacă constată că sunt neglijăți, ignorați și neacceptând nici o manifestare excesivă a grijii parentale.

Identificarea vocațională reprezintă capacitatea individului de a-și explora și cunoaște aptitudinile, capacitățile, abilitățile, de a-și conștientiza interesele și pe baza acestora să se orienteze spre o anumită opțiune profesională. Preadolescentul încearcă să se cunoască și să se înțeleagă pe sine, la acest proces contribuind activitățile și performanțele realizate atât în mediul școlar, cât și în familie și în grupul de prieteni. La preadolescent se manifestă capacitatea de autocunoaștere mai ales în direcția cunoașterii trăsăturilor de caracter și a intereselor, aptitudinile urmând să fie identificate mai ales în adolescență iar interesele nu corelează întotdeauna cu aptitudinile tânărului și prevalează în identificarea vocațională față de acestea (Șchiopu, Verza, 1997). Sarcina cadrelor didactice este de a educa și cultiva interesele elevilor preadolescenți prin evidențierea relației dintre cunoștințele transmise la lecții și viitoarea școală pentru care optează elevii și profesiunea la care aspiră. Cunoscând necesitatea cultivării interesului pentru viitoarea profesiune, educatorul trebuie să acționeze în direcția orientării elevului spre dezvoltarea și stabilizarea intereselor în domeniul în care prezintă aptitudini.

Personalitatea preadolescentului, aflată în plin proces de dezvoltare, se caracterizează printr-o amplificare și extindere a aspirațiilor, idealurilor și intereselor, prin dezvoltarea voinței, dezvoltarea unor trăsături de caracter, care vor începe să se stabilizeze spre sfârșitul preadolescenței.

2.4. RELAȚIILE SOCIALE ȘI PROFILUL MORAL AL PREADOLESCENȚILOR

În această perioadă se produc modificări și în planul relațiilor sociale ale preadolescenților, în sensul expansiunii și diversificării rolurilor și statutelor dobândite în funcție de reglementările și sistemul de cerințe exprimate de către adulți. În cadrul familiei, atitudinea părinților față de preadolescenți este ambiguă: în majoritatea situațiilor nu-l mai consideră copil, ci mai degrabă adult și formulează solicitări adecvate acestui statut, pretinzând reacții mature și un mod de gândire apropiat de al său, deși în altele, care solicită mai multă responsabilitate, evită implicarea lui, pe motiv că încă este copil, dorindu-și în continuare o atitudine inocentă și liniștită din partea lui. Această alternanță și incertitudine generează confuzii și contradicții față de rolurile ce i se pretind. Ca urmare, și atitudinile și comportamentele puberului alternează între conduite copilărești, impregnate de anxietate, cerințe de protecție și atitudini noi, specifice adulților, formate ca urmare a noilor solicitări, dar și a manifestării cerințelor interne de autonomie și independență, dorinței de a-și proiecta singur planurile, aceste manifestări fiind acompaniate fie de regretul copilăriei, fie de bucuria de a fi acceptat în lumea adulților. Preadolescența este în realitate o perioadă de trecere care marchează sfârșitul copilăriei și în care se exprimă și năzuința puberilor de a descoperi și înțelege cât mai mult din lumea adulților.

O altă modificare a conduitei din cadrul familiei rezidă în tendința de a-și petrece timpul liber în afara familiei, în anturajul copiilor de aceeași vârstă, manifestând și atitudini de opoziție sau refuz față de sistemul de cerințe al părinților, asociate cu intensificarea atitudinilor critice față de aceștia. Din ansamblul solicitărilor și cerințelor manifestate față de copil, cele venite din partea membrilor familiei sunt ușor devalorizate, ignorate, rămânând dominante cele din direcția școlii și grupului de prieteni.

Se remarcă o creștere a atracției față de grup, diversificarea interrelaționării și dezvoltarea coeziunii grupului, acestea contribuind la creșterea expansiunii sociale, favorizând integrarea socială a tânărului și în următoarele etape. La baza atracției deosebite a preadolescentului spre petrecerea timpului liber cu grupul de prieteni, se află sentimentele de independență, libertate și securitate afectivă pe care le resimte în timpul manifestării inițiativelor, grupul fiind cadrul propice pentru afirmare, manifestare nestingherită, împărtășirea experiențelor, identificare cu cei de aceeași vârstă (Crețu, 2001). În condițiile în care se constată că grupul este orientat spre promovarea unor comportamente nonconformiste sau chiar indezirabile

din punct de vedere social, este necesară o discretă monitorizare sau intervenție din partea familiei și școlii.

În cadrul școlii, odată cu intrarea în ciclul gimnazial, așteptările profesorilor vizează conduite specifice elevului de gimnaziu, ceea ce conduce la modificarea particularităților relației profesor-elev, comparativ cu specificul relației învățătoare-elev.

În ceea ce privește *profilul moral* al vârstei, conform stadialității morale elaborate de L. Kohlberg, în cadrul căreia autorul a identificat cele trei niveluri de evoluție ale judecății morale, prima parte a preadolescenței (de la 10 la 13 ani) corespunde *nivelului moralității convenționale*, iar spre finalul preadolescenței (după vârsta de 13 ani) se trece la *nivelul autonomiei morale* sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale. Dacă în etapa moralității convenționale copilul se subordonează regulilor din dorința de a impresiona, de a i se recunoaște un anumit statut favorabil, dar și din respect față de autorități, în etapa autonomiei morale se înțelege faptul că societatea elaborează legi de comportare pe care trebuie să le respecte fiecare, ca o condiție a vieții comunităților.

Tot acum se manifestă și un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, conturându-se propriul sistem de valori morale, care guvernează acțiunile preadolescentului (Cosmovici, Iacob, 1998). Etapa autonomiei morale este etapa constituirii convingerilor morale, care iau locul imperativelor în direcționarea comportamentelor. Ca urmare, valorile morale ale familiei vor fi analizate prin prisma propriilor convingeri, adoptându-se o atitudine selectivă sau chiar de opoziție față de acestea.

Specificul comportamentului moral al preadolescentului rezidă în următoarele particularități (Munteanu, 1998, p. 250):

- morala nu are pentru preadolescent nuanțe intermediare, ci doar elemente polare (bun-rău);
- recunoașterea abaterilor de la normele morale se face dificil;
- ca urmare a influențelor educative, vor fi asimilate o bună parte din normele morale și de viață civilizată, și apoi ierarhizate în structura personalității, însă vor fi utilizate sau aplicate conjunctural, în special în situațiile în care este supravegheat.

Prin asimilarea acestora se vor realiza progrese în procesul de adaptare socială a preadolescentului.

Capitolul 3

ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA EXIGENȚELE ȘCOLARE SPECIFICE GIMNAZIULUI. ASPECTE METODOLOGICE ȘI REZULTATE ALE CERCETĂRII

3.1. ADAPTAREA PREADOLESCENȚILOR LA EXIGENȚELE ȘCOLARE SPECIFICE GIMNAZIULUI

Odată cu trecerea în ciclul gimnazial, elevul se confruntă cu numeroase modificări și în planul activității instructiv-educative, exprimate prin noi cerințe și solicitări, contactul cu modele umane mai diversificate și modele de lecții mai diferențiate, care, pe fondul transformărilor bio-psihologice prezentate, pot genera în anumite situații dificultăți de adaptare școlară. Aceste modificări se concretizează în următoarele aspecte:

- o nouă imagine a cadrului didactic, care se referă în special la modificarea relației profesor-elev, în sensul unei „neutralități afective” a profesorilor;
- predarea fiecărei discipline de către alt profesor, fiecare având stilul său propriu de predare și evaluare;
- creșterea numărului disciplinelor școlare studiate și a gradului lor de dificultate;
- reducerea timpului liber și creșterea numărului de ore alocate studiului individual în vederea pregătirii lecțiilor;
- schimbarea modalității de apreciere a rezultatelor școlare de la calificative la note.

În ceea ce privește *modificarea relației profesor-elev*, aceasta este determinată de o nouă imagine a cadrului didactic (care, de obicei diferă de cea a învățătoarei): mai puțin afectuos, mai puțin tolerant, mai exigent, mai autoritar. Elevii se confruntă, odată cu trecerea în clasa a V-a, cu o „neutralitate afectivă” din partea profesorilor, spre deosebire de ciclul primar, unde, chiar dacă exista o ponderare sau o restricție afectivă comparativ cu grădinița sau familia, aceasta este acum mai accentuată.

Pornind de la faptul că relațiile dintre profesori și elevi constituie un factor important al adaptării școlare, se consideră că tipul optim de relație profesor-elevi este condiționat de existența unor însușiri, a unor atitudini și aptitudini ale profesorului: respect și dragoste față de copil, tact pedagogic, înțelegere, receptivitate, intuiție și sensibilitate pedagogică, fermitate, exigență, potențial ridicat de interacțiune cu elevii. Tipul optim de relație profesor-elevi presupune eliminarea autoritarismului și promovarea unei relații democratice prin îmbinarea conducerii de către profesor a procesului de învățământ cu stimularea individualității fiecărui elev, prin oferirea ocaziei elevilor de a-și exprima propriile opinii, opțiuni, dar în același timp, prin crearea sentimentului propriei responsabilități față de rezultatele școlare obținute. Însă, opțiunea profesorului pentru un anumit tip de relație trebuie să aibă în vedere vârsta elevilor și caracteristicile clasei de elevi. Astfel, conform tezei formulate de Parsons, în învățământul preșcolar relația dintre educatoare și copil ar trebui să se întemeieze pe afectivitate, în învățământul primar pe particularism și afectivitate, iar în învățământul secundar pe neutralitate afectivă și universalism (Sălăvăstru, 2004). Găsirea tonului corespunzător în relațiile cu elevii, pe baza cunoașterii particularităților individuale și a posibilităților de dezvoltare ale fiecăruia, reprezintă unul dintre cele mai eficiente mijloace de obținere a unor rezultate școlare satisfăcătoare din partea elevilor care întâmpină dificultăți. Combinarea exigenței cu sprijinirea a tot ceea ce este pozitiv la elev și cu manifestarea încrederii în forțele sale este o altă condiție a realizării unei bune adaptări școlare a elevului.

Cel de-al doilea aspect pedagogic care poate constitui o dificultate pentru anumiți elevi vizează *stilul de predare diferit* al fiecărui profesor, înțelegând prin aceasta grad de exigență diferit, metode de predare și evaluare diferite. În aceste condiții, elevul este nevoit să se adapteze exigențelor fiecăruia, care sunt diversificate din punct de vedere calitativ și cantitativ. De aceea, se consideră că este necesar ca toți profesorii unei clase să-și coordoneze exigențele, pentru ca dezacordul sau contradicția dintre cerințe să nu le dea elevilor prilej de justificare a conduitei lor negative sau de adoptare a unei atitudini critice față de profesori. Din exces de zel, unele cadre didactice solicită eforturi exagerate din partea elevilor în pregătirea lecțiilor la materia predată de ei, fără a ține cont de dozarea eforturilor în raport cu cerințele pregătirii elevilor pentru toate obiectele de învățământ. Acest lucru generează supraîncărcarea elevilor, scăderea preocupării și randamentului muncii pentru alte obiecte de învățământ. Cu prețul unor eforturi deosebite, unii dintre elevi reușesc să facă față pretențiilor la obiectul de învățământ la care sunt suprasolicitați, riscând să devină mediocrii la alte discipline.

De asemenea, un mod de evaluare defectuos poate să conducă la demobilizarea elevului, cu consecințe grave asupra rezultatelor școlare ulterioare:

- examinarea rapidă fără a le crea condiții elevilor pentru a răspunde corespunzător pregătirii lor, fapt care îi afectează mai ales pe elevii timizi, emotivi, inhibați;
- acordarea notelor în urma unor examinări întâmplătoare, și nu în urma examinărilor sistematice, continue;
- notarea elevilor pentru indisciplină, neatenție la lecție;
- practica unora dintre cadrele didactice de a comunica elevilor în ultimele ore de curs rezultatele unor lucrări scrise, date în prima parte a semestrului, fapt care îi împiedică pe elevi să cunoască nivelul lor de pregătire și să se mobilizeze la timp pentru îmbunătățirea situației la învățătură.

La acestea se mai pot adăuga și alte greșeli frecvente de comportament, de atitudine, care țin de stilul de predare al fiecărui profesor:

- profesorul care nu ține seama de particularitățile individuale ale elevilor, și care nu cunoaște capacitățile și limitele intelectuale ale acestora;
- profesorul care tutelează elevul și nu-i dă posibilitatea de afirmare, de independență și inițiativă, îngrădindu-i gândirea, creativitatea;
- profesorul îngăduitor, lipsit de fermitate și de exigență, incapabil să impună elevilor o conduită școlară corespunzătoare cerințelor;
- profesorul incompetent, care nu reușește să se facă nici ascultat, nici respectat de elevi.

Creșterea numărului disciplinelor de învățământ studiate și a gradului de dificultate al conținutului lor constituie un alt aspect al activității școlare la care elevii de clasa a V-a trebuie să se adapteze. O atitudine de indiferență sau dezinteres din partea elevilor față de anumite obiecte de învățământ poate fi cauzată de:

- neconcordanța dintre aprecierea rezultatelor elevului și părerea lui despre sine însuși (elevul se supraapreciază);
- atitudinea subiectivă a profesorului față de elev și aprecierea greșită a activității lui;
- lipsa de receptivitate a profesorului față de tendințele de progres ale elevilor (elevul își va pierde încrederea în forțele sale, va deveni dezinteresat în susținerea efortului pe mai departe) (Radulian, 1967). În schimb, preferința și atracția elevilor pentru un obiect de învățământ, poate fi determinată de simpatia și respectul lor față de profesor (Tomșa, 2001).

În această perioadă, învățarea capătă un caracter tot mai organizat și o încărcătură emoțională tot mai puternică. Se accentuează preferința pentru anumite obiecte de învățământ, conturându-se astfel o anumită orientare școlară și profesională. Odată cu formarea unui stil de gândire propriu, se formează și un stil de învățare.

Creșterea numărului disciplinelor de învățământ studiate și gradului lor de dificultate are ca și consecință *creșterea numărului de ore alocate studiului individual și implicit, reducerea timpului liber al elevilor*. Pentru eficientizarea activității desfășurate, preadolescentul trebuie sprijinit și îndrumat pentru o bună organizare atât a muncii intelectuale, cât și a timpului liber (timpul pentru somn și odihnă și timpul destinat altor activități). Unitățile de timp aproximative ale unei zile obișnuite a preadolescentului, pot fi împărțite în modul următor:

- timp petrecut la școală: 5-6 ore;
- timp pentru pregătirea lecțiilor: 3-4 ore;
- timp pentru somn și odihnă: 9 ore;
- timp destinat unor trebuințe personale: 1-2 ore;
- timp liber: 2 ore;
- alte ocupații: 1-2 ore (Cosma, 2001).

Pe fondul tuturor acestor transformări și modificări, atât a celor biofizilogice și psihice, cât și a celor care țin de condițiile procesului de învățământ, alături de școală, *familia* este cea care trebuie să sprijine și să susțină permanent eforturile elevilor de a se adapta cu succes noilor condiții. În vederea realizării acestui sprijin, se recomandă ca familia:

- să nu dramatizeze dificultățile inerente începutului ciclului gimnazial;
- să colaboreze activ cu școala, pentru a cunoaște și înțelege exigențele noii etape școlare;
- să elaboreze împreună cu copilul un program de muncă și odihnă în consens cu noile cerințe, ținând cont de particularitățile psiho-fiziologice specifice vârstei și de particularitățile individuale ale copilului;
- să-l ajute pe copil atunci când întâmpină dificultăți, fără a lua măsuri dure împotriva lui la constatarea primelor rezultate nesatisfăcătoare și fără a-l ajuta mai mult decât este necesar în pregătirea lecțiilor;
- să nu-i inducă nici sentimentul inferiorității, nici convingerea că este superior altora, deoarece acest lucru ar putea îngreuna integrarea sa în colectivul de elevi (Cosma, 2001).

3.2. OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

3.2.1. Operaționalizarea conceptelor, obiectivele cercetării

Pornind de la definiția conceptului de adaptare școlară, și încercând un prim pas în operaționalizare, am stabilit că pot fi descrise cel puțin următoarele două dimensiuni:

- *adaptarea pedagogică* (instrucțională)
- *adaptarea normativă și relațională*, cu *subdimensiunile adaptarea normativă și adaptarea relațională*, aspecte concordante cu delimitările altor specialiști în domeniu (Cosmovici, Iacob, 1998).

Adaptarea pedagogică desemnează capacitatea elevului de a asimila cunoștințe, de a-și forma priceperi, deprinderi, capacități, abilități, competențe, convingeri, modele atitudinale și comportamentale, selectate din diverse domenii ale culturii și științei, care sunt vehiculate, transmise și solicitate în cadrul procesului instructiv-educativ și exprimate la nivelul obiectivelor acestuia. *Adaptarea normativă* se referă la capacitatea elevului de a asimila valorile și de a se conforma normelor și regulilor de conduită care funcționează și sunt acceptate în interiorul mediului școlar și extrașcolar, iar *adaptarea relațională* exprimă capacitatea elevului de a se acomoda la grupul școlar, adică de a comunica și relaționa cu colegii și profesorii.

Pentru prima dimensiune, am stabilit ca indicator *randamentul școlar*. Randamentul școlar este reflectat în analizele noastre prin media generală a semestrului I din clasa a V-a. Pentru subdimensiunea normativă indicatorul este reprezentat de *interiorizarea normelor și regulilor de conduită specifice mediului școlar*, iar pentru subdimensiunea relațională indicatorul stabilit este *comportamentul de relație*, capacitatea de comunicare a elevului, cu ceilalți colegi, pe de o parte, și cu profesorii, pe de altă parte.

Pe baza dimensiunilor și indicatorilor amintiți, am delimitat, între altele, următoarele *variabile* care au și fost utilizate în cercetare:

- interiorizarea normelor și regulilor de conduită specifice mediului socio-școlar,
- capacitatea de comunicare manifestată în raport cu ceilalți elevi,
- capacitatea de comunicare manifestată în raport cu profesorii,
- capacitatea de acomodare la un nou colectiv,
- interesul și preocuparea familiei față de activitatea școlară a elevului,
- orientarea elevului de a-și petrece timpul liber predominant cu grupul de prieteni sau predominant cu familia,
- modul în care elevul asimilează cunoștințele (utilizând predominant memorarea mecanică sau memorarea logică),

- modificările privind activitatea școlară din clasa a V-a care ridică cele mai mari dificultăți elevilor.

Pornind de la aspectele teoretice prezentate în capitolele anterioare, legate de fenomenul adaptării școlare la preadolescenți, am avut în vedere următoarele *obiective* ale cercetării:

1. Identificarea raporturilor care există între cele două dimensiuni ale adaptării școlare (adaptarea pedagogică și adaptarea relațională și normativă), și a modului în care acestea interacționează;
2. Investigarea modului în care preocuparea familiei față de activitatea școlară a preadolescentului influențează valoarea performanțelor școlare ale acestuia;
3. Identificarea modificărilor ce intervin în planul activității școlare odată cu trecerea elevilor în clasa a V-a, care le ridică acestora cele mai mari dificultăți;
4. Desprinderea, pe baza analizei rezultatelor cercetării, a unor recomandări practice privind prevenirea dezadaptării școlare la trecerea de la învățământul primar la învățământul gimnazial.

3.2.2. Metodologia cercetării și descrierea instrumentelor utilizate

În vederea realizării obiectivelor propuse, am utilizat următoarele metode: *metoda ghidului de interviu, ancheta pe bază de chestionar și metoda cercetării documentelor școlare.*

Interviul constă în interacțiunea de tipul „față în față” dintre subiect și investigator, pe baza unui protocol care include fie toate întrebările închise sau deschise (interviul structurat), fie doar domeniile principale sau temele convorbirii (interviul nestructurat). Interviul structurat presupune adresarea unui set bine stabilit de întrebări tuturor subiecților intervievați, flexibilitatea și variația în investigare fiind foarte limitate. În cazul interviului nestructurat nu se utilizează întrebări închise, cercetătorul nu are o atitudine formală și răspunde la întrebările puse de participanți. Ghidul de interviu (semistrukturat) se caracterizează prin faptul că intervievatorul are un plan de subiecte sau teme dinainte stabilite care trebuie parcurse, dar este liber să modifice formularea sau ordinea întrebărilor, într-o anumită măsură.

Ancheta pe bază de chestionar constă în elaborarea chestionarului ca instrument de investigare și în completarea în mod independent a răspunsurilor de către persoanele incluse în eșantion. Chestionarul reprezintă o succesiune de întrebări adresate în scris subiecților cercetării, referitoare la problema urmărită, așezate într-o

anumită ordine, prin care se urmărește obținerea de informații prin intermediul răspunsurilor scrise. Chestionarul, ca metodă utilizată în investigarea fenomenelor psiho-sociale, se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente.

Metoda cercetării documentelor școlare este o metodă de investigație indirectă, în sensul că datele nu sunt obținute direct de la subiecți sau din procesul educațional, ci prin intermediul unor documente școlare care reflectă rezultatele școlare ale elevilor, conținutul educației sau modul de desfășurare a procesului instructiv-educativ. Este vorba de analiza datelor pe care ni le oferă diverse documente școlare: cataloage, foi matricole, fișe psihopedagogice ale elevilor, planificări calendaristice etc. Analiza acestora se face în funcție de anumiți parametri, care decurg din obiectivele cercetării.

Ghidul de interviu (semistructurat) a fost utilizat pentru colectarea unor informații și date necesare în elaborarea chestionarului. Întrebările din ghidul de interviu au vizat, în special, identificarea principalelor dificultăți din sfera activității școlare pe care le întâmpină elevii odată cu trecerea în clasa a V-a, așa cum am precizat deja la un moment dat.

Principalele întrebări adresate elevilor au fost:

1. *Care a fost prima impresie, referitoare la activitatea școlară, pe care ți-ai format-o la începutul clasei a V-a, comparativ cu activitatea școlară din clasa a IV-a?*
2. *Care au fost dificultățile cu care te-ai confruntat în activitatea școlară din clasa a V-a (în mod special la începutul clasei a V-a)?*
3. *Describe în câteva cuvinte imaginea învățătoarei.*
4. *Describe în câteva cuvinte imaginea profesorilor pe care i-ai cunoscut în clasa a V-a.*
5. *Describe relația pe care o aveai cu învățătoarea, comparativ cu relația pe care o aveți acum cu profesorii.*
6. *Care sunt materiile care ți se par mai dificile?*
7. *De ce crezi că întâmpini dificultăți la aceste materii?*
8. *În general, cât timp îți este necesar pentru pregătirea lecțiilor pentru a doua zi?*
9. *Cât timp liber îți rămâne într-o zi obișnuită, după pregătirea lecțiilor?*
10. *Cât timp liber îți rămânea într-o zi din clasa a IV-a, după pregătirea lecțiilor?*
11. *În ce fel te-a afectat trecerea de la aprecierea rezultatelor școlare prin calificative la aprecierea lor prin note?*

Interviul a fost aplicat unui număr de zece elevi, diferiți din punct de vedere al nivelului lor de pregătire. Răspunsurile lor au fost însă, destul de omogene. Astfel, la prima întrebare toți au răspuns că în clasa a V-a este mai greu decât în clasa a IV-a. La întrebarea care le cerea să precizeze dificultățile cu care s-au confruntat la începutul clasei a V-a, răspunsurile lor au vizat următoarele aspecte:

1. *Predarea fiecărei materii de către un alt profesor*, fiecare având un stil propriu de predare: □ „A fost mai greu până ne-am obișnuit cu fiecare profesor, cu pretențiile și exigențele lor”; □ „A fost mai greu la început, până am cunoscut profesorii”; □ „Unii profesori nu țin cont de faptul că nu toți elevii pot să învețe la fel și ne cer tuturor să învățăm la fel de bine”; □ „Unii profesori acordă foarte mare importanță materiei lor, în sensul că ne dau foarte mult de învățat, fără să se gândească la faptul că noi avem de învățat la toate materiile”;

2. *Creșterea numărului disciplinelor de învățământ studiate și a gradului lor de dificultate*: □ „Acum avem mai multe materii, iar la unele dintre ele este destul de greu de învățat”;

3. *Reducerea timpului liber și creșterea numărului de ore alocate studiului individual în vederea pregătirii lecțiilor pentru a doua zi*: □ „Trebuie să învățăm mai mult timp acasă, mai ales pentru că la unele materii avem foarte mult de învățat”; □ „Ne rămâne mai puțin timp liber decât în clasa a IV-a”; □ „Sunt mai obosit”.

Referitor la întrebările care vizau descrierea imaginii învățătoarei, a profesorilor și a relației cu învățătoarea și profesorii, din răspunsurile lor rezultă o schimbare a acestei relații: □ „Învățătoarea era mai înțelegătoare cu noi, mai prietenoasă, și de aceea noi învățăm mai bine”; □ „Uneori, învățătoarea ne dădea note mai mari decât am fi meritat, sau ne mai ierta atunci când se întâmpla să nu învățăm, pentru că ne înțelegea”; □ „Profesorii sunt mai exigenți, și nu ne înțeleg uneori”.

La întrebarea care le cerea să precizeze materiile mai dificile iar apoi să motiveze, răspunsurile lor au vizat în special materiile la care „nu se dau explicații suficiente în clasă” și „nu se înțelege totul în clasă”, sau materiile la care „profesorul predă mai multe lecții într-o oră, iar acasă avem foarte mult de învățat”. De asemenea, au fost incluse în lista disciplinelor mai dificile și disciplinele noi, cum sunt biologia și limba franceză.

Referitor la întrebarea legată de timpul alocat pregătirii lecțiilor pentru a doua zi și timpul liber rămas, răspunsurile lor arată cu claritate reducerea considerabilă a timpului liber și creșterea numărului de ore destinate studiului individual: □ „Îmi termin lecțiile seara, iar timp liber nu am decât la sfârșit de săptămână”.

În privința schimbării modalității de apreciere a rezultatelor școlare (de la calificative la note), elevii au răspuns că „ne-am obișnuit cu notele, cam după un semestru”, în condițiile în care tot ei au precizat că, în clasa a IV-a, „învățătoarea ne trecea lângă calificativ și nota, ca să ne obișnuim”. Totuși, un elev remarca faptul că „Era mai bine cu calificative pentru că nu te afecta atât de mult dacă luai un *suficient*, decât dacă iei acum un 5 sau 6”.

Întrebările adresate profesorilor au fost:

1. *Care credeți că sunt principalele dificultăți cu care se confruntă elevii la începutul clasei a V-a?*

2. *În general, de cât timp au nevoie elevii pentru a se acomoda la schimbările pe care le implică trecerea în clasa a V-a?*

Au fost intervievați cinci profesori, dintre care și doi diriginți de la două clase a V-a, iar răspunsurile lor s-au centrat în jurul următoarelor probleme: □ *Stilul de predare și evaluare specific fiecărui profesor și diferit de stilul învățătoarei* (exemplu: introducerea evaluării prin intermediul testelor de cunoștințe, metodă cu care elevii nu erau obișnuiți până în clasa a IV-a); □ *Creșterea gradului de dificultate al conținutului disciplinelor școlare*; □ *Necesitatea schimbării stilului de învățare cu care au fost obișnuiți până în clasa a IV-a, ca urmare a schimbării tipului de cerințe și solicitări*: □ „Au fost obișnuiți să învețe în special prin memorare, iar acum sunt solicitați să gândească, să elaboreze”; □ „Nu au fost învățați să gândească, de aceea le este greu în clasa a V-a”.

În construirea *chestionarului* (vezi ANEXA I), am avut în vedere utilizarea mai multor tipuri de întrebări. Din punct de vedere al conținutului informației solicitate, s-au utilizat: □ *întrebări factuale*, care solicită date concrete de identificare (clasă, vârstă, sex, ocupația părinților etc.) și □ *întrebări de opinie*, care solicită date de ordin subiectiv, ce nu pot fi aflate pe altă cale. Din punct de vedere al genurilor de răspunsuri solicitate, au fost utilizate: □ *întrebări închise*, care solicită alegerea unei variante de răspuns dintr-o serie de răspunsuri date; □ *întrebări deschise*, care solicită formularea răspunsurilor de către subiect, printr-o exprimare personală și □ *întrebări mixte*, care solicită alegerea unei variante dintr-o listă de răspunsuri date, lăsând subiectului posibilitatea să completeze și alte variante de răspuns.

Variabila *interiorizarea normelor și a regulilor de conduită specifice mediului socio-școlar* a fost reflectată prin întrebarea „La școală, în timpul orelor și pauzelor, te porți frumos pentru că: 1. Așa îmi spun profesorii și trebuie să-i ascult; 2. Mi-e frică să nu fiu pedepsit; 3. Știu că așa este bine”. Am considerat că avem de a face un minimum de interiorizare atunci când se înregistrează răspunsul

„Mi-e frică să nu fiu pedepsit” și un maximum de interiorizare la răspunsul „Știu că așa este bine”.

Variabila *capacitatea de comunicare și relaționare manifestă în raport cu ceilalți elevi* a fost reflectată prin două întrebări: □ „Cât de bine te simți în cadrul colectivului de elevi din care faci parte?”, căreia i s-a atașat următoarea scală: 1. Foarte bine; 2. Bine; 3. Nu prea bine, și □ „În general, când îți dorești să discuți ceva cu un coleg, cât de ușor îți este să deschizi discuția, să comunici cu el?” cu variantele de răspuns: 1. Foarte ușor; 2. Ușor; 3. Destul de greu și 4. Foarte greu.

Pentru variabila *capacitatea de acomodare la un nou colectiv*, la întrebarea „În general, cum te simți în noua clasă de elevi din care faci parte?”, întrebare care îi vizează doar pe elevii care nu au făcut parte din colectivul respectiv până în clasa a V-a, am propus următoarele variante de răspuns: 1. Mă simt bine pentru că m-am obișnuit repede cu noii colegi; 2. Nu mă simt întotdeauna în largul meu; 3. Încă nu m-am obișnuit cu noii colegi și, de aceea, de multe ori mă simt izolat față de ei, nu mă simt bine.

Pentru variabila *capacitatea de relaționare manifestată în raport cu profesorii* la întrebarea „În general, când vrei să-i întrebi ceva pe profesori, sau vrei să le comunici ceva, cât de ușor îți este să deschizi o discuție cu ei?” am asociat următoarea scală: 1. Foarte ușor; 2. Ușor; 3. Destul de greu; și 4. Foarte greu.

Pentru a verifica *mutațiile intervenite în interesul familiei față de activitatea școlară a elevului* la întrebarea „Cum se comportă părinții tăi față de tine, de când ai trecut în clasa a V-a?” am propus următoarele variante de răspuns: 1. Sunt mai puțin preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, de dificultățile pe care le am la școală, față de cum erau în clasa a IV-a; 2. Sunt tot atât de preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, ca și în clasa a IV-a; 3. Sunt și mai preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, de dificultățile pe care le am la școală, față de cum erau în clasa a IV-a.

Variabila referitoare la *orientarea elevului de a-și petrece timpul liber predominant cu familia sau cu grupul de prieteni* a fost reflectată prin întrebarea: ”De obicei, preferi cel mai mult să-ți petreci timpul liber...”: 1. Acasă, cu familia; 2. Cu grupul de prieteni.

Pentru a identifica *modul în care elevii asimilează cunoștințele*, la întrebarea: „Cum îți pregătești lecțiile acum?”, am atașat următoarele variante de răspuns: 1. Învăț lecțiile mai mult pe de rost; și 2. Învăț lecțiile mai mult logic, adică pe baza ideilor principale ale lecției, încerc să exprim cu cuvintele mele ceea ce am învățat.

Pentru variabila care vizează *modificările în sfera activității școlare din clasa a V-a care au ridicat cele mai mari dificultăți elevilor*, la întrebarea „Atunci când ai trecut în clasa a V-a, te-ai confruntat cu unele schimbări în activitatea școlară. Care dintre următoarele schimbări ți s-a părut cea mai dificilă?”, am atașat următoarele variante de răspuns: 1. Fiecare materie este predată de către un alt profesor, fiecare având propriul stil de predare; 2. Materiile pe care le studiem sunt mai multe și mai dificile față de cele din clasa a IV-a; 3. Timpul liber este mai redus iar numărul de ore în care îmi pregătesc lecțiile pentru a doua zi este mai mare față de cum era în clasa a IV-a; 4. Relația cu profesorii este diferită față de relația pe care o aveam cu învățătoarea; 5. Aprecierea rezultatelor școlare nu se mai face prin calitative, ci prin note.

Populația școlară aleasă pentru desfășurarea cercetării a fost reprezentată de un număr de 116 elevi, făcând parte din cele cinci clase a V-a cu limba de predare română, care funcționează în cadrul unei școli generale din Alba Iulia.

Din totalul de 116 elevi, 70 (60,3%) au fost băieți și 46 (39,7%) au fost fete. Subiecții investigați aveau vârste cuprinse între 10 și 13 ani: un elev (0,9%) avea vârsta de 10 ani; 49 dintre elevi, adică 42,2% aveau împlinită vârsta de 11 ani; 63 dintre ei, adică 54,3% aveau vârsta de 12 ani, iar 3 elevi, adică 2,6% împliniseră 13 ani. Frecventaseră grădinița 111 elevi (95,7%) și începuseră școala: 9 elevi (7,7%) la 6 ani, 86 elevi (74,1%) la 7 ani și 21 elevi (18,1%) la 8 ani. Din totalul elevilor investigați, 52 elevi (44,8%) nu aveau frați (surori) de vârstă școlară, 57 elevi (49,1%) aveau un singur frate (soră) care merge la școală, iar 6 elevi (5,2%) aveau doi sau mai mulți frați (surori) de vârstă școlară. (vezi Tabele 1-5 din ANEXA II)

Media generală la nivelul elevilor de clasa a V-a de la școala unde am realizat cercetările, la sfârșitul semestrului I era de 9,20. S-a constatat o diferență la nivel de medii pe sexe (grupul băieților: 9,14 și grupul fetelor: 9,27). Pe vârste, media cea mai mare o avea un elev de 10 ani (9,66), urmat de elevii de 12 ani (9,29), iar media cea mai mică o aveau elevii de 13 ani (8,09). De asemenea media cea mai mare o aveau cei din grupul copiilor care începuseră școala la 7 ani. Nu intervenea semnificativ în diferențiere faptul dacă frecventaseră sau nu grădinița, deși media celor care nu au frecventat grădinița (9,03) era ceva mai mică decât a celor care au fost la grădiniță (9,21). Cei care aveau un singur frate (soră) de vârstă școlară, precum și cei care nu aveau nici un frate (soră), aveau medii mai mari (9,24, respectiv 9,20) față de cei care aveau mai mulți frați (surori) care merg la școală (8,90). (Pentru detalii, se pot consulta Tabelele 1-5 din ANEXA III).

3.3. REZULTATE ALE CERCETĂRII

3.3.1. Analiza și prelucrarea datelor

În legătură cu variabila *interiorizarea normelor și regulilor de conduită specifice mediului socio-școlar*, la întrebarea „La școală, în timpul orelor și pauzelor, te porți frumos pentru că...” s-au înregistrat următoarele rezultate: □ Așa îmi spun profesorii și trebuie să-i ascult: 19 elevi, reprezentând 16,4%; □ Mi-e frică să nu fiu pedepsit: 15 elevi, adică 12,9%; □ Știu că așa este bine: 72 elevi, adică 62,1% din totalul eșantionului. S-a constatat astfel, că mai mult de jumătate dintre subiecții investigați, în raport cu ipoteza noastră, interiorizaseră normele și regulile școlare, răspunzând cu „Știu că așa e bine”.

Am constatat însă că, oarecum paradoxal, interiorizarea normelor nu se asociază pozitiv cu rezultatele școlare, reflectate prin media generală pe semestrul I, grupul elevilor care își motivau conformitatea față de norme prin răspunsul „Știu că așa e bine”, având rezultate școlare ceva mai slabe (9,16) decât cei care spuneau că se comportă frumos deoarece așa le spun profesorii (9,32). În schimb, valoarea globală a performanțelor școlare obținute de grupul elevilor la care se constată un minimum de interiorizare, reflectat prin răspunsul „Mi-e frică să nu fiu pedepsit”, este mai scăzută decât a celorlalte două grupuri (9,09) (Tabelul 1).

*Media generală semestrul I * La școală, în timpul orelor și pauzelor, te porți frumos pentru că...*

Tabelul 1

	Media	Număr elevi
Așa îmi spun profesorii și trebuie să îi ascult	9,3284	19
Mi-e frică să nu fiu pedepsit	9,0940	15
Știu că așa e bine	9,1621	72
Alt răspuns	9,3600	7
NS/NR	9,5333	3
Total	9,2024	116

Referitor la variabila care vizează *capacitatea de comunicare și relaționare cu ceilalți elevi*, la întrebarea „În general, când îți dorești să discuți ceva cu un coleg, cât de ușor îți este să deschizi discuția, să comunici cu el?”, s-au înregistrat următoarele rezultate: □ Foarte ușor: 40 elevi (34,5%); □ Ușor: 68 elevi (58,6%); □ Destul de greu: 6 elevi (5,2%); □ Foarte greu: nici un răspuns.

Asociind capacitatea de relaționare a elevilor manifestată în raport cu ceilalți elevi cu valoarea globală a performanțelor școlare reflectată prin media generală pe semestrul I, s-a constatat că media cea mai mare (9,31) o aveau elevii care spuneau că deschid foarte ușor discuția cu un coleg și media cea mai mică (8,89) o avea grupul elevilor care spuneau că deschid destul de greu discuția cu un coleg (Tabelul 2).

*Media generală semestrul I * În general, când îți dorești să discuți ceva cu un coleg, cât de ușor îți este să deschizi discuția, să comunici cu el?*

Tabelul 2

	Media	Număr elevi
Foarte ușor	9,3121	40
Ușor	9,1851	68
Destul de greu	8,8983	6
NS/NR	8,5650	2
Total	9,2024	116

Referindu-ne la aceeași variabilă, *capacitatea de relaționare și comunicare în cadrul colectivului de elevi*, la întrebarea „Cât de bine te simți în cadrul colectivului de elevi din care faci parte?”, am înregistrat următoarele rezultate: □ Foarte bine: 57 elevi (49,1%); □ Bine: 52 elevi (44,8%); □ Nu prea bine: 6 elevi (5,2%).

Și de această dată, prin asocierea capacității de relaționare și comunicare cu ceilalți elevi, cu valoarea globală a rezultatelor școlare, se constată că media cea mai mare o are grupul elevilor care spun că se simt foarte bine în cadrul colectivului de elevi (9,23), spre deosebire de grupul elevilor cu media cea mai mică (8,89), care spun că nu se simt prea bine în cadrul colectivului din care fac parte (Tabelul 3).

*Media generală semestrul I * Cât de bine te simți în cadrul colectivului de elevi din care faci parte*

Tabelul 3

	Media	Număr elevi
Foarte bine	9,2302	57
Bine	9,2046	52
Nu prea bine	8,8917	6
NS/NR	9,4000	1
Total	9,2024	116

Constatăm astfel, că majoritatea elevilor chestionați (aproximativ 93%) nu întâmpină dificultăți în a stabili relații interpersonale și a comunica în cadrul colectivului de elevi, iar capacitatea lor de relaționare și comunicare se asociază pozitiv cu valoarea globală a rezultatelor școlare, reflectată prin media generală a semestrului I. Capacitățile optime de relaționare, relațiile preferențiale bazate pe simpatie, afecțiune, admirație, sunt favorabile creării unei atmosfere prielnice învățării, cooperării între elevi, atmosferă care contribuie la creșterea eficienței activității, la desfășurarea activităților prin valorificarea la maximum a întregului potențial al elevilor. În caz contrar, izolarea excesivă a elevului de viața grupului, este un indicator al inadaptării la viața școlară, acest fapt putând constitui premisa obținerii unor performanțe scăzute în activitatea de învățare.

Referitor la variabila *gradul de acomodare la un nou colectiv*, care îi viza doar pe elevii care nu au făcut parte din actualul colectiv până în clasa a V-a, și a fost reflectată prin întrebarea: „Cum te simți în noua clasă de elevi din care faci parte?”, răspunsurile elevilor au fost sintetizate în următoarele rezultate: ☐ Mă simt bine, pentru că m-am obișnuit repede cu noii colegi: 45 elevi (38,8 %); ☐ Nu mă simt întotdeauna în largul meu: 8 elevi (6,9%); ☐ Nu mă simt bine: 2 elevi (1,7%). Se constată, astfel, că majoritatea dintre elevii care au schimbat colectivul în clasa a V-a, nu întâmpină dificultăți de adaptare, însă, asociind această variabilă cu rezultatele școlare ale elevilor, se constată că media cea mai mare o avea grupul elevilor care au răspuns că nu se simt bine în noua clasă de elevi (9,60), iar media cea mai mică o aveau cei care spuneau că se simt bine în noul colectiv pentru că s-au obișnuit repede cu colegii (9,07) (Tabelul 6, ANEXA III)

În ceea ce privește variabila *capacitatea de relaționare manifestată în raport cu profesorii*, reflectată prin întrebarea „Când vrei să-i întrebi ceva pe profesori sau vrei să la comunici ceva, cât de ușor îți este să deschizi o discuție cu ei?”, am înregistrat următoarele rezultate: ☐ Foarte ușor: 25 elevi (21,6 %); ☐ Ușor: 61 elevi (52,6 %); ☐ Destul de greu: 24 elevi (20,7 %); ☐ Foarte greu: 2 elevi (1,7%). Se constată astfel, că intervine o diferență între capacitatea de comunicare manifestată în raport cu ceilalți elevi și capacitatea de comunicare cu profesorii, în sensul că numărul elevilor care comunică foarte ușor și ușor cu colegii (108 elevi, adică 93,1%) este ceva mai mare față de cel al elevilor care susțin că le este foarte ușor sau ușor să comunice cu profesorii (86 elevi, adică 74,2%) (Tabelul 7, ANEXA III).

Asociind capacitatea de comunicare manifestată în raport cu profesorii cu rezultatele școlare ale elevilor, am constatat că nu există diferențe semnificative privind valoarea globală a rezultatelor școlare obținute. În ciuda faptului că aceste diferențe sunt nesemnificative, nu putem afirma totuși, că rezultatele școlare

exprimate prin medii se corelau pozitiv cu capacitatea de comunicare și relaționare cu profesorii. Astfel, conform declarațiilor elevilor din eșantionul nostru, comunica foarte greu cu profesorii grupul elevilor cu media mai mare (9,29), spre deosebire de grupurile elevilor cu medii ceva mai mici (9,26 și 9,12), care declarau că deschid o discuție cu profesorii foarte ușor și, respectiv ușor.

O altă variabilă introdusă în cercetare a fost *manifestarea preocupării și interesului familiei față de activitatea școlară a elevului*. Astfel, la întrebarea „Cum se comportă părinții tăi față de tine de când ai trecut în clasa a V-a?”, am înregistrat următoarele rezultate: □ Sunt mai puțin preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, față de cum erau în clasa a IV-a: 17 elevi, (14,7%); □ Sunt tot atât de preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, ca și în clasa a IV-a: 52 elevi (44,8%); □ Sunt și mai preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, față de cum erau în clasa a IV-a: 41 elevi (35,3%). S-a constatat că există o corelație pozitivă între preocuparea familiei față de activitatea școlară a elevului și rezultatele școlare obținute, în sensul că grupul elevilor care declarau că părinții lor manifestă mai multă preocupare față de situația lor școlară comparativ cu clasa a IV-a, avea media mare (9,39) decât grupul elevilor care declarau că părinții lor sunt mai puțin preocupați acum de activitatea lor școlară (8,74) (Tabelul 4).

*Media generală semestrul I * Cum se comportă părinții tăi față de tine de când ai trecut în clasa a V-a?*

Tabelul 4

	Media	Număr elevi
Sunt mai puțin preocupați...	8,7431	17
Sunt tot atât de preocupați...	9,1973	52
Sunt și mai preocupați...	9,3900	41
Alt răspuns	9,2440	5
NS/NR	8,9200	1
Total	9,2024	116

În ceea ce privește variabila referitoare la *preferința elevului de a-și petrece timpul liber cu grupul de prieteni sau cu familia*, la întrebarea : „De obicei, preferi să-ți petreci timpul liber: 1. Acasă, cu familia; 2. Cu grupul de prieteni”, 45 elevi (38,8%) au răspuns că preferă să-și petreacă timpul liber cu familia, iar 55 elevi (47,4%), și-au exprimat preferința de a-și petrece timpul liber cu grupul de prieteni. Nu s-a constatat nici o asociere semnificativă între rezultatele școlare ale elevilor și preferința lor în ceea ce privește petrecerea timpului liber (A se vedea Tabelul 8,

ANEXA III). Faptul că un procent mai mare din subiecții investigați preferă compania grupului de prieteni se explică prin faptul că, la această vârstă copilul începe să manifeste o oarecare independență față de familie, iar grupurile constituite acum pentru joc sau activități de învățare au o mai mare stabilitate și le dau copiilor sentimentul că sunt puternici și se pot manifesta nestingheriți. Din declarațiile copiilor investigați, principalele activități pe care le desfășoară împreună cu grupul de prieteni, sunt: diverse sporturi (fotbal, tenis, înot), vizionare de filme, jocuri pe calculator sau navigare pe Internet, jocuri în aer liber, plimbări, organizări de petreceri.

În legătură cu o altă variabilă, *modul în care elevul asimilează cunoștințele*, la întrebarea „Cum îți pregăteai lecțiile în clasa a IV-a?”, am înregistrat următoarele rezultate: □ Învățam lecțiile mai mult pe de rost: 32 elevi (27,6%); □ Învățam lecțiile mai mult logic: 64 elevi (55,2%), iar la întrebarea „Cum îți pregătești lecțiile în clasa a V-a?”, am sintetizat următoarele rezultate: □ Învăț lecțiile mai mult pe de rost: 17 elevi (14,7%); și □ Învăț lecțiile mai mult logic: 82 elevi (70,7%). Prin compararea rezultatelor obținute la cele două întrebări, se constată o scădere a tendinței elevilor de a asimila cunoștințele învățând pe de rost, conturându-se astfel, un nou stil de învățare. Deplasarea treptată a accentului de pe memorarea mecanică pe memorarea logică se produce în contextul creșterii capacității de a efectua raționamente, conturării caracteristicilor gândirii formale și a utilizării tot mai frecvente a schemelor, imaginilor, simbolurilor, conceptelor și algoritmilor. Toate acestea permit ca materialul de memorat să poată fi schematizat, condensat, reorganizat, introducându-se repere logice, asociații, astfel încât conținutul să fie înțeles și apoi memorat.

De asemenea, se constată că există o asociere pozitivă între utilizarea predominantă a memorării logice și performanțele școlare ridicate, în sensul că grupul elevilor care susțin că asimilează cunoștințele utilizând memorarea logică au rezultate școlare mai bune (9,28) comparativ cu elevii care declară că, de obicei, învață lecțiile pe de rost (8,97) (Tabelele 5 și 6).

*Media generală semestrul I * Cum îți pregăteai lecțiile în clasa a IV-a?*

Tabelul 5

	Media	Număr elevi
Învățam lecțiile mai mult pe de rost	9,1297	32
Învățam lecțiile mai mult logic	9,2594	64
Alt răspuns	9,2200	11
NS/NR	8,8350	9
Total	9,2024	116

*Media generală semestrul I * Cum îți pregătești lecțiile în clasa a V-a?*

Tabelul 6

	Media	Număr elevi
Învăț lecțiile mai mult pe de rost	8,9712	17
Învăț lecțiile mai mult logic	9,2838	82
Alt răspuns	9,0950	12
NS/NR	8,9400	5
Total	9,2024	116

Referitor la variabila care vizează măsura în care *modificările produse în activitatea școlară din clasa a V-a au creat dificultăți elevilor*, am înregistrat următoarele rezultate: □ 48 elevi (41,4%) au considerat că schimbarea cu care s-au acomodat cel mai greu a fost predarea fiecărei materii de către un alt profesor; □ 31 elevi (26,7%) au considerat că principala dificultate cu care s-au confruntat în clasa a V-a, a fost reducerea timpului liber; □ 27 elevi (23,3%) au susținut că creșterea gradului de dificultate și al numărului materiilor studiate le-au ridicat cele mai mari probleme; □ 4 elevi (3,4%) au considerat că schimbarea relației profesor – elev ar constitui cel mai dificil aspect; □ 3 elevi (2,6%), au răspuns că schimbarea modului de apreciere a rezultatelor școlare de la calificative la note ar fi principala dificultate cu care s-au confruntat în clasa a V-a.

*Media generală semestrul I * Atunci când ai trecut în clasa a V-a, te-ai confruntat cu unele schimbări în activitatea școlară. Care ți s-a părut cea mai dificilă?*

Tabelul 7

	Media	Număr elevi
Predarea fiecărei materii de către alt profesor	9,2352	48
Mai multe materii și mai dificile	9,1000	27
Timpul liber este mai redus	9,3087	31
Relația cu profesorii este diferită...	8,8500	4
Aprecierea rezultatelor se face prin note...	9,5333	3
Alt răspuns	9,0900	2
NS/NR	7,8500	1
Total	9,2024	116

Corelând această variabilă cu rezultatele școlare ale elevilor, am constatat că media cea mai mare (9,53) o avea grupul elevilor care au considerat că principala dificultate cu care s-au confruntat în clasa a V-a a fost trecerea de la aprecierea rezultatelor școlare prin calificative la aprecierea lor prin note, iar media cea mai

mică (8,85) o aveau elevii care au identificat ca principală dificultate modificarea relației profesor-elevi, comparativ cu relația învățătoare-elevi. (Tabelul 7).

3.3.2. Concluzii ale cercetării

Analizând corelația dintre valoarea globală a performanțelor școlare și interiorizarea și respectarea normelor care funcționează în interiorul mediului școlar, deși am constatat că mai mult de jumătate dintre subiecții investigați (62,1%) respectă normele în discuție în virtutea faptului că le-au interiorizat, rezultatele înregistrate nu au evidențiat faptul că performanțele școlare mai bune ar constitui și un indice al interiorizării acestor norme și reguli. Este posibil ca, opinăm noi, o valoare globală mai ridicată a performanțelor școlare să se asocieze pozitiv cu unele trăsături de personalitate, cum ar fi: *conformismul* (tendința de se conforma cerințelor și solicitărilor venite din partea unor persoane care reprezintă o autoritate pentru copil) sau *conștiinciozitatea*. Dar, această explicație parțială este doar o presupunere care, de fapt, deschide perspectivele unei alte cercetări. De asemenea, trebuie să avem în vedere faptul că, începutul preadolescenței, conform stadialității morale propuse L. Kohlberg, este perioada în care se face trecerea de la nivelul preconvențional la nivelul moralității convenționale. Aceasta înseamnă că, dacă până acum conformarea la norme era motivată de dorința de a evita pedeapsa sau de dorința de a obține recompense, începând de acum ea începe să fie motivată de plăcerea recunoașterii unui statut de „copil bun” sau de respectul față de autorități.

Având în vedere alți doi indicatori utilizați în cercetare: performanțele școlare și capacitatea de comunicare și relaționare cu colegii, rezultatele cercetării au pus în evidență faptul că numărul elevilor care ar întâmpina dificultăți în ceea ce privește relaționarea și comunicarea cu ceilalți elevi este destul de redus (5,2%) și că există o corelație pozitivă între valoarea globală a rezultatelor școlare și capacitatea de comunicare și relaționare cu colegii. Din acest motiv, datoria fiecărui cadru didactic ar fi și aceea de a contribui, pe cât posibil, la crearea unei atmosfere destinate în clasa de elevi, o atmosferă bazată pe relații de prietenie, simpatie, respect, înțelegere, relații care contribuie la creșterea randamentului activității și la valorificarea optimă a întregului potențial al elevilor. O modalitate de stimulare a constituirii unui asemenea gen de relații este promovarea, pe parcursul activităților școlare și extrașcolare, în primul rând a cooperării și colaborării dintre elevi, și mai puțin a situațiilor de competiție.

Analiza corelației dintre valoarea generală a performanțelor școlare și capacitatea de comunicare a elevilor cu profesorii, ne-a condus spre o concluzie mai puțin așteptată: *faptul că întâmpină dificultăți mai mari în relaționarea cu profesorii*

elevii cu rezultate școlare mai bune și relaționează mai ușor cei cu rezultate școlare ceva mai slabe. Probabil că între capacitatea de comunicare a elevului cu profesorii și rezultatele sale școlare intervin o serie de alte variabile (cum ar fi trăsăturile temperamentale), ceea ce ar putea face obiectul unor investigații de aprofundare.

Rezultatele cercetării au pus în evidență existența unei asocieri pozitive între creșterea preocupării familiei față de activitatea școlară a elevului și o valoare generală mai ridicată a rezultatelor școlare. Pe fondul modificărilor ce au loc în această perioadă de vârstă atât în plan bio-psihologic, cât și în plan școlar, alături de școală și familia este cea care trebuie să sprijine și să susțină permanent eforturile elevilor de a se adapta cu succes noilor condiții.

De asemenea, ni s-a confirmat faptul că la această vârstă scade înclinația elevilor de a învăța pe de rost, se deplasează accentul de pe memorarea mecanică pe memorarea logică, în condițiile conturării caracteristicilor gândirii formale, a creșterii capacității de a efectua raționamente, formându-se astfel un nou stil de învățare, adaptat creșterii și diversificării volumului de cunoștințe, iar pe de altă parte, faptul că există o asocierie pozitivă între utilizarea predominantă a memorării logice și performanțele școlare superioare.

În final, se impune o precizare care vizează una din limitele investigației noastre și anume faptul că școala generală din cadrul căreia a fost selectat eșantionul utilizat este o școală de elită a învățământului din Alba Iulia, și ca urmare, rezultatele școlare foarte bune ale mării majorități a elevilor, reflectă un grad destul de ridicat de omogenitate. Din acest punct de vedere, posibilitățile noastre de a concluziona pe baza unor diferențe relevante, au fost oarecum limitate.

Având în vedere posibilitatea apariției unor dificultăți de adaptare școlară, odată cu trecerea elevului în clasa a V-a, se impune cu necesitate:

- cunoașterea și respectarea de către cadrele didactice a *particularităților de vârstă ale preadolescenților*, pentru a se evita suprasolicitarea posibilităților acestei perioade și pentru o mai bună înțelegere a anumitor manifestări comportamentale sau reacții ale elevilor;
- organizarea minuțioasă a activității pedagogice, prin luarea în considerare a transformărilor specifice vârstei și tratarea adecvată a preadolescenților, prin „menajarea” în limite educative acceptabile a sensibilității crescute a trăirilor afective (intense și uneori contradictorii).

Diferențele individuale în plan bio-psihologic între elevii aflați în cadrul aceluiași stadiu de dezvoltare, demonstrează faptul că nu toți subiecții aflați în aceeași etapă de vârstă evoluează și se dezvoltă în același ritm, și ca urmare prezintă particularități și caracteristici psihologice diferite. Cunoașterea *particularităților*

individuale ale elevilor la începutul clasei a V-a, se poate realiza într-o primă fază, prin intermediul fișelor de caracterizare psiho-pedagogică ale elevilor, transmise de învățătoare. Fișa psiho-pedagogică realizată de către învățătoare ar trebui să evidențieze cât mai pregnant aspectele specifice ale evoluției psihologice, pedagogice și sociale a copilului, pentru a oferi dirigintelui și profesorilor repere cât mai clare în organizarea activității instructiv-educative și în adoptarea modului adecvat de tratare a fiecărui elev, în vederea compensării unor însușiri sau capacități aflate în deficit prin altele, care pot fi dezvoltate.

Alte cerințe care se impun în activitatea instructiv-educativă, în vederea prevenirii dezadaptării școlare, se referă la:

- raționalizarea cerințelor din partea profesorilor, având în vedere volumul și dozarea judicioasă a muncii și eforturilor elevilor preadolescenți;
- promovarea unor relații democratice între profesori și elevi, într-un climat afectiv corespunzător desfășurării muncii cu fiecare elev, potrivit particularităților sale individuale;
- evitarea amplificării unei reușite școlare ocazionale, sau a tratării unui eșec provizoriu ca fiind un eșec permanent;
- crearea unor situații speciale de succes pentru elevii care întâmpină dificultăți școlare, deoarece succesele și recompensele dezvoltă inițiativele elevului și sporesc încrederea în propriile posibilități;
- evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor elevilor;
- asigurarea unui nivel optim al motivării elevilor;
- stimularea și încurajarea permanentă a inițiativelor elevilor.

ANEXE

ANEXA I

CHESTIONAR

Odată cu trecerea în clasa a V-a, mulți dintre elevi întâmpină dificultăți școlare, care sunt cauzate, în special, de faptul că în activitatea școlară intervin unele modificări față de clasa a IV-a, dar și de alți factori. Care sunt aceste dificultăți? Care sunt cauzele care le determină? De aceste probleme sunt legate întrebările din chestionar, la care te rugăm să răspunzi. Important este să răspunzi cu sinceritate, să-ți exprimi propriile tale păreri, și să te gândești la experiența ta proprie.

Îți mulțumim pentru colaborare!

Numele și prenumele _____

Clasa _____

1. La școală, în timpul orelor și pauzelor, te porți frumos pentru că:

1. Așa îmi spun profesorii și trebuie să-i ascult
2. Mi-e frică să nu fiu pedepsit
3. Știu că așa este bine
4. Alt răspuns (care)
9. NS/NR

[Încercuiește un singur răspuns]

2. Cât de bine te simți în cadrul colectivului de elevi din care faci parte?

[Încercuiește un singur răspuns]

1. Foarte bine
2. Bine
3. Nu prea bine
9. NS/NR

3. În general, când îți dorești să discuți ceva cu un coleg, cât de ușor îți este să deschizi discuția, să comunici cu el? [*Încercuiește un singur răspuns*]

- 1. Foarte ușor
- 2. Ușor
- 3. Destul de greu
- 4. Foarte greu
- 9. NS/NR

4. (La această întrebare, sunt rugați să răspundă numai elevii care nu au făcut parte din această clasă până la începutul clasei a V-a).

În general, cum te simți în noua clasă de elevi din care faci parte?

[*Încercuiește un singur răspuns*]

- 1. Mă simt bine pentru că m-am obișnuit repede cu noii colegi
- 2. Nu mă simt întotdeauna în largul meu
- 3. Încă nu m-am obișnuit cu noii colegi și, de aceea, de multe ori mă simt izolat față de ei, nu mă simt bine
- 4. Alt răspuns (care)
- 9. NS/NR

5. În general, când vrei să-i întrebi ceva pe profesori, sau vrei să le comunici ceva, cât de ușor îți este să deschizi o discuție cu ei?

[*Încercuiește un singur răspuns*]

- 1. Foarte ușor
- 2. Ușor
- 3. Destul de greu
- 4. Foarte greu
- 9. NS/NR

6. Cum se comportă părinții tăi față de tine, de când ai trecut în clasa a V-a?

[*Încercuiește un singur răspuns*]

- 1. Sunt mai puțin preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, de dificultățile pe care le am la școală, față de cum erau în clasa a IV-a
- 2. Sunt tot atât de preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, ca și în clasa a IV-a
- 3. Sunt și mai preocupați de situația mea școlară, de felul în care îmi pregătesc lecțiile, de dificultățile pe care le am la școală, față de cum erau în clasa a IV-a
- 4. Alt răspuns (care)
- 9. NS/NR

7. De obicei, preferi să-ți petreci timpul liber? [*Încercuiește un singur răspuns*]

1. Acasă, cu familia
2. Cu grupul de prieteni
3. Alt răspuns (care)
9. NS/NR

8. Dacă preferi să-ți petreci timpul liber cu grupul de prieteni, care sunt activitățile preferate pe care le desfășurați împreună? (Numește trei dintre ele)

- 2a).
- 2b).
- 2c).
3. Nu este cazul (nu ai răspuns cu 2 la întrebarea 7)
9. NS/NR

9. Cum îți pregăteai lecțiile în clasa a IV-a? [*Încercuiește un singur răspuns*]

1. Învățam lecțiile mai mult pe de rost
2. Învățam lecțiile mai mult logic, adică, pe baza ideilor principale, încercam să exprim cu cuvintele mele ceea ce am învățat
3. Alt răspuns (care?)
9. NS/NR

10. Cum îți pregătești lecțiile acum? [*Încercuiește un singur răspuns*]

1. Învăț lecțiile mai mult pe de rost
2. Învăț lecțiile mai mult logic, adică, pe baza ideilor principale ale lecției, încerc să exprim cu cuvintele mele ceea ce am învățat
3. Alt răspuns (care)
9. NS/NR

11. Atunci când ai trecut în clasa a V-a, te-ai confruntat cu unele schimbări în activitatea școlară. Care dintre următoarele schimbări ți s-a părut cea mai dificilă? [*Încercuiește un singur răspuns*]

1. Fiecare materie este predată de către un alt profesor, fiecare având propriul stil de predare
2. Materiile pe care le studiem sunt mai multe și mai dificile față de cele din clasa a IV-a
3. Timpul liber este mai redus iar numărul de ore în care îmi pregătesc lecțiile pentru a doua zi este mai mare față de cum era în clasa a IV-a
4. Relația cu profesorii este diferită față de relația pe care o aveam cu învățătoarea (învățătorul)

5. Aprecierea rezultatelor școlare nu se mai face prin calitative, ci prin note
6. Alt răspuns (care)
9. NS/NR

12. Încearcă să-ți imaginezi și să descrii „clasa a V-a ideală”, așa cum ți-ai dori tu să fie.

.....
.....

13. Acum pune-te în situația că trebuie să alegi trei colegi cu care să-ți faci temele pentru acasă. Pe cine alegi din clasa ta?

[Numește-i în ordinea în care îi preferi]

1. _____
2. _____
3. _____

14. Dacă ți s-ar impune să-ți faci temele cu alți colegi din clasa ta, pe cine nu ai dori? *[Numește-i în ordinea în care nu i-ai dori]*

1. _____
2. _____
3. _____

15. Te mai rugăm să te pui în situația de a alege trei colegi din clasă pentru a merge într-o excursie. Pe cine ai alege? *[Numește-i în ordinea în care îi preferi]*

1. _____
2. _____
3. _____

16. Dacă ți s-ar impune să mergi într-o excursie cu trei colegi din clasă, pe cine nu ai dori? *[Numește-i în ordinea în care nu i-ai dori]*

1. _____
2. _____
3. _____

17. Sunt:

1. Băiat
2. Fată

18. Sunt născut în:

Anul....., luna....., ziua.....

19. Cod vârstă *[nu se completează]*

20. Ai frecventat grădinița?

1. Da
2. Nu

21. La ce vârstă ai mers la școală?

22. Cod vârsta școală *[nu se completează]*

23. Care este ocupația mamei?

24. Cod ocupație mamă *[nu se completează]*

25. Care este ocupația tatălui

26. Cod ocupație tată *[nu se completează]*

27. Numărul fraților și surorilor care merg la școală:

1. Nici unul (nici una)
2. Unul (una)
3. Doi (două) sau mai mulți (multe)

ANEXA II

Tabelul 1. Sexul

	Număr elevi	Procent
Băieți	70	60,34%
Fete	46	39,7%
Total	116	100,0%

Tabelul 2. Vârsta în ani împliniți

Vârsta	Număr elevi	Procent
10 ani	1	0,9%
11 ani	49	42,2%
12 ani	63	54,3%
13 ani	3	2,6%
Total	116	100,0%

Tabelul 3. Ai frecventat grădinița?

	Număr elevi	Procent
Da	111	95,7%
Nu	5	4,3%
Total	116	100,0%

Tabelul 4. La ce vârstă ai mers la școală ?

Vârsta	Număr elevi	Procent
6 ani	9	7,75%
7 ani	86	74,1%
8 ani	21	18,1%
Total	116	100,0%

Tabelul 5. Numărul fraților și surorilor care merg la școală

	Număr elevi	Procent
Nici unul (nici una)	52	44,8%
Unul (una)	57	49,1%
Doi (două) sau mai muți (multe)	6	5,2%
NS/NR	1	0,9%
Total	116	100,0%

ANEXA III

*Tabelul 1. Medie generală semestrul I * Sexul*

	Media	Număr elevi	Procent
Băiat	9,1444	70	60,34%
Fată	9,2709	46	39,7%
Total	9,2024	116	100,00%

*Tabelul 2. Medie generală semestrul I * Vârsta în ani împliniți*

Vârsta	Media	Număr elevi	Procent
10 ani	9,6600	1	0,9%
11 ani	9,1422	49	42,2%
12 ani	9,2965	63	54,3%
13 ani	8,0900	3	2,6%
Total	9,2024	116	100,00%

*Tabelul 3. Medie generală semestrul I * Ai frecventat grădinița?*

Ai frecventat grădinița?	Media	Număr elevi	Procent
Da	9,2100	111	95,7%
Nu	9,0360	5	4,3%
Total	9,2024	116	100,00%

*Tabelul 4. Medie generală semestrul I * La ce vârstă ai mers la școală ?*

La ce vârstă ai mers la școală ?	Media	Număr elevi	Procent
6 ani	9,1067	9	7,75%
7 ani	9,3271	86	74,1%
8 ani	8,7390	21	18,1%
Total	9,2024	116	100,00%

Tabelul 5. *Medie generală semestrul I * Numărul fraților și surorilor care merg la școală*

Numărul fraților și surorilor care merg la școală	Media	Număr elevi	Procent
Nici unul (nici una)	9,2031	52	44,8%
Unul (una)	9,2432	57	49,1%
Doi (două) sau mai muți (multe)	8,9000	6	5,2%
NS7NR	8,6600	1	0,9%
Total	9,2024	116	100,00%

Tabelul 6. *Medie generală semestrul I * În general, cum te simți în noua clasă de elevi din care faci parte?*

În general, cum te simți în noua clasă de elevi din care faci parte?	Media	Număr elevi	Procent
Mă simt bine pentru că m-am obișnuit repede cu noii colegi	9,0759	45	38,8%
Nu mă simt întotdeauna în largul meu	9,2313	8	6,9%
Nu mă simt bine	9,6000	2	1,7%
NS/NR	5,8500	1	0,9%
Nu e cazul	9,3367	58	50%
Alt răspuns	9,2550	2	1,7%
Total	9,2024	116	100,00%

Tabelul 7. *Medie generală semestrul I * În general, când vrei să-i întrebi ceva pe profesori, sau vrei să le comunicî ceva, cât de ușor îți este să deschizi o discuție cu ei?*

În general, când vrei să-i întrebi ceva pe profesori, sau vrei să le comunicî ceva, cât de ușor îți este să deschizi o discuție cu ei?	Media	Număr elevi	Procent
Foarte ușor	9,2667	25	21,6%
Ușor	9,1282	61	52,6%
Destul de greu	9,2804	24	20,7%
Foarte greu	9,2900	2	1,7%
NS/NR	9,4375	4	3,4%
Total	9,2024	116	100,00%

Tabelul 8. *Medie generală semestrul I * De obicei preferi să-ți petreci timpul liber...*

De obicei preferi să-ți petreci timpul liber...	Media	Număr elevi	Procent
Acasă, cu familia	9,1413	45	38,8%
Cu grupul de prieteni	9,2074	55	47,4%
Alt răspuns	9,3433	15	12,9%
NS/NR	9,5700	1	0,9%
Total	9,2024	115	100,00%

BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN, M., 2004, *Cercetarea calitativă a socialului*, Institutul European, Iași
2. ALBU, E., 2002, *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți*, Ed. Aramis, București
3. ALLPORT, G.W., 1981, *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P., București
4. ANGHEL, P., 2003, *Stiluri și metode de comunicare*, Ed. Aramis, 2003
5. AUSUBEL, P.D., ROBINSON, G.F., 1981, *Învățarea în școală*, E.D.P., București
6. BASTIN, G., ROSEN, A., 1990, *L'ecole malade de l'échec*, Éditions Universitaires Bruxelles
7. BĂBAN, A., 2001, *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca
8. BĂRAN-PESCARU, A., 2004, *Parteneriat în educație*, Ed. Aramis, București
9. BÎRZEA, C., 1982, *La pédagogie du succès*, P.U.F., Paris
10. BONTAȘ, I., 1998 *Pedagogie*, Ed. All, București
11. BRUNER, J., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA:Harvard University Press
12. BRUNER, J., 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București
13. BUNESCU, G., ALECU, G., BADEA, D., 1997, *Educația părinților. Strategii și programe*, E.D.P., București
14. CERGHIT, I., 2002, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Ed. Aramis, București
15. CERGHIT, I., NEACȘU, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.O., 2001, *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași
16. CHARLES, C., 1995, *Building Classroom Discipline*, Longman, Harlow
17. CHELCEA, S., 1975, *Chestionarul în investigația sociologică*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
18. CHIȘ, V., 2005, *Pedagogia contemporană*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
19. COAȘAN, A., 1980, *Inadaptarea școlară – forme de manifestare și modalități de prevenire*, Cluj-Napoca, (Teză de doctorat, conducător științific: prof. univ. dr. Andrei Dancsuly).
20. COAȘAN, A., VASILESCU, A., 1988 *Adaptarea școlară*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
21. COSMA, T., 2001 *Ședințele cu părinții în gimnaziu*, Ed. Polirom, Iași

22. COSMOVICI, A., 1996, *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași
23. COSMOVICI, A., IACOB, L., 1998, *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași
24. CREȚU, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iași
25. CREȚU, E., 1999, *Probleme ale adaptării școlare*, Ed. All, București
26. CREȚU, T., 2001, *Psihologia vârstelor*, Ed. Credis, București
27. CUCOȘ, C., 1998, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, Iași
28. CUCOȘ, C., 1999, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași
29. DAN-SPÎNOIU, G., 1981, *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*, E.D.P., București
30. DAVITZ, J.R., BALL, S., 1978, *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București
31. DEBESSE, M., 1970, *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, E.D.P., București
32. DORON, R., PARROT, F., 1999, *Dicționar de psihologie*, Ed. Humanitas, București
33. DRUȚĂ, M.E., 2004, *Cunoașterea elevului*, Ed. Aramis, București
34. GAGNE, R., 1975, *Condițiile învățării*, E.D.P., București
35. GAGNE, R.M., BRIGGS, L.J., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București
36. GHERGUȚ, A., 2001, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Ed. Polirom, Iași
37. GILLY, M., 1976, *Elev bun, elev slab*, E.D.P., București
38. GOLU, M., 1993, *Dinamica personalității*, Ed. Geneze, București
39. GOLU, M., 2000, *Fundamentele psihologiei. Compendiu*, Ed. Fundației „România de mâine”, București
40. GOLU, M., DICU, A., 1972, *Introducere în psihologie*, Ed. Științifică, București
41. GOLU, M., VERZA, E., ZLATE, M., 1995, *Psihologia copilului*, E.D.P., București
42. GORDON, W.J.J., 1961, *Synectics, the development of creative capacity*, New York: Harper
43. GRAY, P., 1991, *Psychology*, Worth Publishers Inc., New York
44. HANCHEȘ, L., 2007, *De la politici educaționale la adaptarea socio-educațională. Politici și practici educaționale contemporane*, Ed. Eurostampa. Timișoara
45. HAYES, N., ORRELL, S., 1997, *Introducere în psihologie*, Ed. All, București
46. JIGĂU, M., 1998, *Factorii reușitei școlare*, Ed. Grafoart, București
47. JINGA, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I., 2004, *Inspecția școlară și design-ul instrucional*, Ed. Aramis, București

48. JURCĂU, N., (coord.), 1999, *Psihologie școlară*, Ed. U.T.PRESS, Cluj-Napoca
49. JURCĂU, N., 2000, „Adaptarea”, în *Psihologie educațională*, Ed. U.T.Pres, Cluj-Napoca
50. KOHLBERG, L., TURIEL, E., 1971, *Moral development and moral education*. In G. Lesser, ed. *Psychology and educational practice*. Scott Foresman
51. KULCSAR, T., 1978, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București
52. LAZARUS, R.S., 1991, *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford University Press
53. LEVITOV, N., 1963, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, E.D.P., București
54. LISIEVICI, P., 2002, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Ed. Aramis, București
55. LUDUȘAN, M., 2004, *Teoria și practica activităților de învățare în grup*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia
56. LUDUȘAN, M., 2007, *Asistența socială în școli*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca
57. MASLOW, A., 1943, *A theory of human motivation*, *Psychological Review*, vol. 50, 1943
58. MĂRGINEAN, I., 1982, *Măsurarea în sociologie*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
59. MOUNOUD, J.P., 1982, *Psychologie*, Paris, Edition Gallimard
60. MUNTEANU, A., 1998, *Psihologia copilului și a adolescentului*, Ed. Augusta, Timișoara
61. NEACȘU, I., 1990, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Militară, București
62. NEACȘU, I., 1999, *Instruire și învățare*, E.D.P., București
63. NEAGOE, M., IORDAN, A.D., 2002, *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare*, Ed. Fundației Humanitas, București
64. NEAMȚU, C., 2003, *Devianța școlară*, Ed. Polirom, Iași
65. NECULAU, A., 2007, *Dinamica grupului și a echipei*, Ed. Polirom, Iași
66. NEGRTEȚ-DOBRIDOR, I., PĂNIȘOARĂ, I.O., 2005, *Știința învățării*, Ed. Polirom, Iași
67. NEGRTEȚ-DOBRIDOR, I., 2005, *Didactica nova*, Ed. Aramis, București
68. PAVELCU, V., 1982, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, E.D.P., București
69. NICOLA, I., 1996, *Tratat de pedagogie școlară*, E.D.P., București
70. OSTERRIETH, P., 1973, *Copilul și familia*, E.D.P., București
71. PĂUN, E., 1979, „Studiu socio-pedagogic al cauzelor eșecului școlar”, în *Revista de Pedagogie nr. 4/1979*

72. PĂUN, E., 1999, *Școala. Abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iași
73. PĂUN, E., POTOLEA, D., 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași
74. PÂNIȘOARĂ, I., O., 2004, *Comunicarea eficientă*, Ed. Polirom, Iași
75. PIAGET, J., 1952, *The origin of intelligence*, New York: International Universities
76. PIAGET, J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București
77. PIAGET, J., 1970, *The Science of Education and the Psychology of the Child*, NY: Grossman
78. PIAGET, J., 1972, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București
79. PIAGET, J., 1976, *Construirea realului la copil*, E.D.P., București
80. PIAGET, J., 1983, *Le langage et les operations intellectuelles*, Problemes de psycho-linguistique, Paris
81. PIAGET, J., INHELDER, B., 1968, *Psihologia copilului*, E.D.P., București
82. POPESCU-NEVEANU, P., 1978, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București
83. RADU, I., 1974, *Psihologie școlară*, Ed. Științifică Cluj
84. RADU, I., 2000, *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în vol. *Studii de psihologie aplicată*, coordonatori: Ionescu M., Radu I., Salade D., Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
85. RADU, I.T., 1978, *Învățământul diferențiat*, E.D.P., București
86. RADU, I.T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București
87. RADU, I.T., 1986, *Sinteze pe teme de didactică modernă*, E.D.P., București
88. RADU, I., T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., București
89. RADULIAN, V., 1967, *Profesori și părinți contra insucceselor școlare*, E.D.P., București
90. ROȘCA, AL., 1976, *Psihologia generală*, E.D.P., București
91. SĂLĂVĂSTRU, D., 2004, *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași
92. SCHEAU, I., 2004, *Gândirea critică*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
93. SCHEAU, I., 2006, (coord.), *Evaluare alternativă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
94. SCHEAU, I., LEVIȚCHI, I., 2007, *Comunicarea. Monografia unui concept*, Ed. Reîntregirea, Alba Iulia
95. SILLAMY, N., 1996, *Dicționar de psihologie*, Ed. Univers Enciclopedic, București
96. SKINNER, B.F., 1954, *The science of learning and the art of teaching*, *Harvard Educational Review*, 24 (2), 86-94
97. STĂNCIULESCU, E., 1997, *Sociologia educației familiale*, Ed. Polirom, Iași
98. STOICA, M., 2005, *Pedagogie și psihologie*, Ed. Gh. Alexandru, Craiova

99. ȘCHIOPU, U., 1967, *Psihologia copilului*, E.D.P., București
100. ȘCHIOPU, U., (coord), 1997, *Dicționar de psihologie*, Ed. Babel, București
101. ȘCHIOPU, U., VERZA, E., 1997, *Psihologia vârstelor*, E.D.P., București
102. TĂUȘAN, L., 2002, „*Studiu asupra dificultăților de adaptare, la trecerea de la învățământul primar la învățământul gimnazial*”, în *Annales Universitatis Apulensis*, Seria Paedagogica-Psychologica, nr. 2/2002.
103. TĂUȘAN, L., PASCARU, M., 2004, „*Dificultățile de adaptare școlară. Investigații psiho-sociologice asupra problemelor de adaptare la preadolescenți*”, în *Annales Universitatis Apulensis*, Seria Sociologia, nr. 4/2004.
104. THORNDIKE, E., 1932, *The Fundamentals of Learning*, New York: Teachers College Press
105. TOMȘA, Ghe., 2001, *Consilierea și orientarea în școală*, Ed. Credis, București
106. TRUȚA, E., MARDAR, S., 2005, *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*, Ed. Aramis, București
107. TURCU, A., TURCU, F., 2000, *Dicționar explicativ de psihologie școlară*, Ed. Eficient, București
108. VERZA, E., 1993, *Psihologia vârstelor*, Ed. Hyperion, București
109. VINCENT, R., 1972, *Cunoașterea copilului*, E.D.P., București
110. VOICULESCU, E., 2001, *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*, Ed. Aramis, București
111. VOICULESCU, E., 2002, *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Ed. Ulise, Alba Iulia
112. VOICULESCU, E., (coord) 2007, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia
113. VOICULESCU, E., VOICULESCU, F., 2007, *Măsurarea în științele educației*, Ed. Institutul European, Iași
114. VOICULESCU, E., ALDEA, D., 2005, *Manual de pedagogie contemporană*, partea a II-a: Teoria și metodologia instruirii și evaluării, Rd. Risoprint, Cluj-Napoca
115. VOICULESCU, F., 2005, *Manual de pedagogie contemporană*, partea I: Obiectul și temele fundamentale ale pedagogiei, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca
116. VRĂJMAȘ, E., 2002, *Consilierea și educația părinților*, Ed. Aramis, București
117. ZLATE, M., 1972, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Ed. Ep, București
118. ZLATE, M., 2000, *Introducere în psihologie*, Ed. Polirom, Iași.